الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــة الجزائـــــر

معهد علم النفس وعلوم التربية

أثـر النشـاط الإذاعـي المدرسـي
في تنمية مهارات التعبير اللغوي

رسالة ماجستير في علوم التربية

إعداد الطالب : **محمـد قرفـي**

إشراف الأستاذ : **الدكتور مسعود عبـاد**

ديسمبـر 2000 م - رمضـان 1421 هـ

مقدمـــة

تتوخى المناشط التربوية والثقافية غير الصفية إحاطة المواقف التعليمية الرسـمية بظـروف حيويـة مناسبة لتجديد الحياة المدرسية وتثبيت المعلومات المستمدة من عمليـة التربيـة والتعلـيم، ويعتبرالنشـاط الإذاعي المدرسي من أبرز المناشط التربوية والثقافية غيرالصفية ، وقد اعتنت فصـول هـذا البحـث باستخدامه مدخلا لتنمية جملة من مهارات التعبير اللغوي بشطريه الشفوية والكتابي.

ففي الفصل الأول الذي يحتوي على إشكالية البحث وأبعاد المنهجية التمس الباحـث طريقـا لضـبط إشكالية البحث وفرضياته ومسلماته وسائر أبعاده المنهجية المساعدة على التحكم فيه أثناء الدراسة.

وفي الفصل الثانـي الذي يتضمن الدراسات السابقـة المتصلة بالبحث أوجز الباحث مـا كـان فـي حوزته من الدراسات العلمية القديمة والحديثة المنوطة بالمناشط المدرسية والتعبير اللغوي .

وفي الفصل الثالـث المخصص للمذيـاع والنشـاط الإذاعي المدرسي أشار الباحـث إلـى ظهـور المذياع واستخداماته ، وقام بتلخيص المعطيات العلميـة التي يركز عليها تأسيس الإذاعة المدرسية وتنظيم النشاط الإذاعي المدرسي.

وفي الفصل الرابـع الذي يرتبط باللغـة وألوان التعبير اللغوي تناول الباحث اللغة والتعبير وما يدعو إلى الاهتمام بهما في ميدان التربية والتعليم ، ووقف على التعبير اللغوي وعلى ألوانه الشـفوي والكتـابي والوظيفي والإبداعي.

وفي الفصل الخامـس المكرس لبناء البرنامـج التجريبي وتطبيقه أجـرى الباحـث تجربـة إذاعيـة مدرسية قصيرة المدى لمعرفة مردود برنامج إذاعي مدرسي مقترح لتنمية مجموعة من مهـارات التعبير اللغوي.

وفي الفصل السـادس الذي يشتمل على نتائج البحث وتوصياته ناقش الباحث كل فرضية من فرضيات البحث على انفراد ، وعرض بعض التوصيات والمقترحات اللائقة بدعم النشاط الإذاعي المدرسي وتقوية مفعول التربية اللغوية في شتى المراحل التعليمية.

ومن نافلة القول أن لغة المرء عماد شخصيته وروح تفكيره وبرهان رقيه الثقـافي والحضـاري، وأن امتلاك ناصية اللغـة يفتح أبواب النجـاح في الحياة التعليمية والمهنية، وأن دقة التعبير الشفوي و الكتابي غاية التعليـم اللغوي كله ، لذلك اجتهد الباحث في تسخير النشاط الإذاعي المدرسي لخدمة مهارات التعبير اللغوي، وأمله أن يستفيد أبناء اللغة العربية من محتويات هذا البحث قلبا وقلبا.

وا   ولي التوفيق

* * *

محتويـات البحـث

الموضوع **الصفحة**

الفصل الرابع : اللغة وألوان التعبير اللغوي

الفصل الخامس : بناء البرنامج التجريبي وتطبيقه

الفصل السادس : نتائج البحث وتوصياته

• * *

الفصـــل الأول

إشكاليـة البحـث وأبعـاده المنهجيـة

إشكاليـة البحـث

اللغـة مرآة تعكس حضارة الأمة ومستودع يحفظ تراثها الثقافي، وهي وسـيلة للتعلـم ووعـاء للمعرفة وأداة للفهم والإفهام وقناة للاتصال والتواصل ، بها تكتمل الشخصية وتدرك الماهية وتعرف الهوية ويثبت الانتماء (علي عبد الواحد وافي 1983 م ، وأبو خلدون ساطع الحصري 1985 م) .

والتعبيـر اللغوي بنوعيه الشفوي والكتابي يعد أهم فروع اللغة وأكثرها شيوعا واستخداما، كما أنـه الغايـة المتوخاة من تدريسها في شتى المراحل التعليمية، وهـو روح التفكيـر وزمامـه وجـوهره وقوامـه، والعناية به في أي حال من الأحوال تعتبر عناية بالتفكيـر قلبا وقالبا ، وهو فـوق ذلـك كلـه ضرورة حيوية للفـرد وللمجتمـع على حد سواء ، إذ به تتسع دائرة التفاعل الإنساني المثمر ويعلو شأنه وتتجلى مقاصده، وبدونه يتعطل نشاط البشـر وتضطرب حياتهم النفسيـة والاجتماعيـة بوجه عام (عبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمد صالح سمك 1975 م) .

ولقـد وقفت الأمم الراقية في دابر الزمان وغابره على منزلة التعبير ووظيفتـه ، فاعتنـت بتـدريب أبنائها عليه وبدفعهم إلى إجادته وإتقانه ، وتفننت في ابتكار الطرق التعليمية الملائمـة لتمكينهم مـن الإحاطة به والتمرس بأشكاله وألوانه ، وبذلك تعددت المناشط التربوية الموجهة إلى إنعاش التعليـم اللغوي برمته ، وتنوعت الوسائل السمعية البصرية المسخرة لتنمية مهارات التعبيـر برعاية منقطعـة النظيـر ، وغدت حذاقـة اللغـة القومية أسمى الغايات التربوية المنشودة في بناء المناهج التعليمية ، وجادت علـوم العصر الحديث بأجهزة تكنولوجية متنوعة يمكن استغلالها في ترقية التعليم اللغوي وفي تحسين مـردوده ورفع كفايته الإنتاجية ، وأصبحت النظم التربية المقيدة بثوابتهـا الثقافية وضوابطها الحضارية تتنافـس في إيجاد الحيل الطريفة لتحريض أبنائهـا على التفـوق في التحصيل اللغوي ، وتبادر في نفس الوقـت إلى توطيد دعائم البحـث العلمي وإلى الانتفاع بنتائجه في تذليل المصاعـب وإبعاد المتاعب التي تكـبح ألسنة الناشئين وتحول دون طبعها بطابع الفصاحة والبلاغة والبيان (محمد عطية الأبراشي 1958 م ، وعبد ا عبد الدائم 1981 م ، وحسين حمدي الطوبجي 1986 م) .

واللغـة العربيـة في الجزائـر هي لغة الوطن والديـن ، وهي الركن الركين في توحيـد شـتات المجتمع وجمع شمله وتماسك بنائه وربطه بالعروبـة والإسـلام ، ومن هذا المنظور ينبغي أن تتبوأ مقاما محمودا في جميع المؤسسات التعليمية الجزائرية بدون استثناء ، وأن يتم تدريسها وفق معطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة، وأن يتلقاها أبناؤها في بداية مسارهم التعليمي على وجـه الخصـوص بأسلوب محكم رصين يحملهم على حبها واستساغتها والتعلق بها والإقبال عليها .

وفي هذا المضمار عمد الباحث إلى تسليط الأضواء على واقع اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية ، فاتصل بعدد من المعنيين بالأمر في قضايا التربية اللغوية بالتعليم الأساسي والثانوي والجامعي ، واطلع على مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية وعلى الوثائق الرسمية المتعلقة بتقويمها في مديرية البرامج بوزارة التربية الوطنية وفي المديرية الفرعية للدراسات والبحث التربوي بالمعهد التربوي الوطني ، ولاحظ في نهاية المطاف أن الهوة تزداد عمقا واتساعا بين التصور النظري ومعطياته التطبيقية في تدريس مادة اللغة العربية ، وأن العائد التربوي المنتظر من التعليم اللغوي يصعب تحقيقه ، وأن المحيط المدرسي في شكله الحالي لا يهيئ الظروف المناسبة لصقل المواهب اللغوية وإطلاق سراحها ، وأن معظم التلاميذ في أية مرحلة من المراحل التعليمية يتعذر عليهم التعبير الشفوي والكتابي بلغة عربية سليمة ، وحسب المرء في هذا المجال أن يتأمل نماذج من كراريس طلاب الجامعة ومحادثاتهم اليومية ليدرك ما آلت إليه اللغة العربية في عقر دارها (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

وبصرف النظر عن العوامل التاريخية والثقافية والسياسية الملمة بقضية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية ، فاللغة نظام عرفي متماسك يحتوي على رموز صوتية منطوقة أو مكتوبة يألفها الفرد بالمحاكاة والتكرار ويستوعبها بالتمرين والتدريب والممارسة (إبراهيم أنيس 1970 م ، وعلي القاسمي 1970 م) ، ومن هذا المنطلق يقوم الباحث في هذه الدراسة ببناء برنامج تجريبي مقترح للنهوض باللغة العربية وتعزيز استعمالها الوظيفي في الأوساط التعليمية طبقا لما ورد في النصوص التشريعية المنبثقة من الفلسفة التربوية الجزائرية المعتمدة في المدرسة الأساسية عام 1976 م (الجريدة الرسمية 1976 م ، والنشرة الرسمية للتربية الوطنية 1976 م) ، ويتضمن البرنامج التجريبي المقترح سلسلة من النشاط الإذاعي المدرسي الموجه إلى تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي المنصوص عليها في الأهداف التعليمية المدرجة في مناهج اللغة العربية السارية المفعول في الصف السابع من التعليم الأساسي .

فهل يرتبط النشاط الإذاعي المدرسي بمهارات التعبير اللغوي ؟ ، وإلى أي حد يستجيب الذكور له مقارنة بالإناث ؟ ، وما دوره في عملية اكتساب تقنيات التبليغ الشفوي والكتابي ؟ .

* * *

فرضيـــات البحــث

يتضمن البحث ثلاث فرضيات صيغت على النحو التالي :

الفرضية الأولى :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدراجات أفراد المجموعـة التجريبيـة فـي الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في نفس الاختبار الـذي يتعلـق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث .

الفرضية الثانية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكـور المجموعـة التجريبيـة فـي الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعينة بالمر في هذا البحث .

الفرضية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشـفوي الخاصـة بـأفراد المجموعة التجريبيـة في الاختبـار البعـدي والمتوسـط الحسابي لدرجات التعبير الكتـابي الخاصـة بنفس الأفراد في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير الشفوي والكتابي المعينة بـالأمر فـي هـذا البحث .

* * *

مسلمـات البحـث

يبني الباحث هذه الدراسة على المسلمات الثماني الآتية:

1. النشاط المدرسي ميدان تربوي ملائم لتنمية المواهب والقدرات وتعديل الميول والاتجاهات .
2. اللغة والتفكير صنوان متلازمان يرتقي كل منهما بارتقاء الآخر وينحط بانحطاطه .
3. تعليم اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية قليل المردود لأسباب موضوعية متنوعة .
4. تمكين التلاميذ من التحكم في مهارات التعبير اللغـوي هدف أساسي من أهـداف تـدريس اللغـة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية .
5. مهـارات التعبيـر كسائر مهارات اللغـة العربيـة يمكن اكتسابها وتنميتهـا بالمرانـة والدربـة والممارسـ ـة .
6. الوسائل التعليمية تعين المعلم على جودة الأداء وتقود المتعلم إلى حسن الإدراك .
7. المستـوى الاجتماعـي والاقتصـادي والثقافي لأفراد المجموعة التجريبيـة وأفـراد المجموعـة الضابطة متقارب على وجه العموم .
8. نتائج هذا البحث نسبيـة ترتبط ارتباطا وثيقا بحدوده وقيوده الخاصة .

* * *

منهـج البحـث

يعتمد الباحث في تحديد علاقة النشاط الإذاعي المدرسي بتنمية مهارات التعبير اللغوي على المنهج التجريبي الذي يعتبر في الوقت الحاضر من أدق الوسائل كافية في ميدان البحث التربوي للوصول إلى حقائق علمية تتصف بدرجـة عالية من الصدق والموضوعية والثقة والثبات ، وقـد حظـي المـنهج التجريبي بهذه المكانـة المرموقة في التربية لكونه يفرق المناهج الأخرى في تمكين الباحثين من ضبط المتغيرات وتكرار الملاحظات تحت شروط إجرائية موحدة من الناحية العلمية، ويتضمن التجريب فـي مدلوله العام ملاحظة وتفسير ما يطرأ على الظاهرة موضوع الدراسة أثناء إحداث تغير مضبـوط في الشروط المحدد لها ، وهو بهذه الصورة الإجمالية يستلـزم السير وفق الخطوات المرحليـة المواليـة (محمد خليفة بركات 1974 م ، ويوسف مصطفى القاضي 1979 م ، ومحمد زيان عمر 1983 م ، وديو بولد ب . فان دالين ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين 1985 م) :

1- تحديـــد المشكلـــة .
2- صياغـــة الفـروض .
3- وضع التصميم التجريبي .
4- إجــــراء التجربــة .
5- معالجـــة البيانـــات.
6- اختبار مدى صحة النتائج .

وعلى هذا المنوال يقوم الباحث بتكوين مجموعتين من التلاميذ متكافئتين فـي حـدود الإمكـان إحداهما تجريبيـة والأخرى ضابطـة ، وفي سياق تطبيق البرنامـج التجريبـي المقتـرح تخضـع المجموعتان لاختبار قبلي يحدد مستوى أفرادهما في المهارات اللغوية المعنية بالأمر في الدراسة، ثـم تنفرد المجموعـة التجريبيـة بمهمة تسييـر الإذاعـة المدرسية وإعداد وتقـديم النشـاط الإذاعـي المدرسي ، وفي نهايـة الفتـرة الزمنية المكرسة لتطبيـق البرنامـج التجريبـي يخضـع أفـراد المجموعتين لاختبار بعدي على غرار ما ورد في الاختبار القبلي ، وتتم معالجـة البيانـات بواسـطة الأسلوب الإحصائي الملائم لتحديد مدى صحة الفرضيات المرتبطة بالأثـر الـذي يتوقـع الباحـث وجوده في علاقة المتغير المستقبل بالمتغير التابع .

* * *

متغيـرات البحـث

يحتوي الموقف التجريبي على ثلاثة أنواع من المتغيرات أو العوامل التـي يتعيـــن علـى الباحث إدراكها والإلمام بها عند إجراء التجربة ، وهي المتغـير المسـتقل والمتغـير التـابع والمتغيرات الدخيلة ، وفي ما يلي توضيح كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة داخل الإطار العـام المحيط بموضوع الدراسة (محمد خليفة بركات 1974 م ، وفاخر عاقل 1979 م ، ويوسف مصطفى القاضي 1979 م ، ومحمد زيان عمر 1983 م ، و ديو بولد ب . فان دالين ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين 1985 م) :

1- **المتغير المستقل :**

هو العامل المراد تحديد تأثيره في الظاهرة الخاضعة للتجريب ، وهو مـا يحركـه المجـرب ويتناوله بالتغيير للتحقق من علاقته بالمتغير التابع موضوع الدراسة ،ويقصد بالمتغير المستقل في هذا البحث النشاط الإذاعي المدرسي المزمع تنظيمه لصالح أفراد المجموعة التجريبية في عينـة البحـث ، ويتمثل ذلك النشاط في محتوى البرنامج التجريبي الذي أعده الباحث لتنمية مهارات التعبيـر اللغـوي المعنية بالأمر في بحثه .

2- **المتغير التابع :**

هو العامل المراد قياسه أو هو الظاهرة موضوع الدراسة ، وهو ما يتبع المتغير المسـتقل فـي مقداره فيزيد مقداره أو ينقص تبعا لذلك ، ويقصد بالمتغير التابع في هذا البحث مجموع مهارات التعبير اللغوي التي يود الباحث تنميتها بواسطة النشاط الإذاعي المدرسي المزمـع تنظيمـه لصـالح أفـراد المجموعة التجريبية في عينة البحث ، وتشتمل هذه المهارات على سلامة الفكرة وتماسك العبارة وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة وخلو الكلام من الأخطاء اللغوية .

3- **المتغيرات الدخلية :**

هي العوامل التي تتدخل في الموقف التجريبي ، وهي ما يمكن أن يؤثر فـي علاقـة المتغيـر المستقل بالمتغير التابع ، وتكاد تنحصر في هذا البحث في العمر والجنس والذكاء والتحصيل الدراسـي العام وتحصيل مادة اللغة العربية والمعلمين القائمين بالتدريس والوضـع الاجتمـاعي والاقتصـادي والثقافي للأسرة ، وقد حاول الباحث في حدود إمكانياته المتاحة أن يضبط هذه المتغيرات الدخلية أثناء قيامه باختيار عينة البحث حتى يتسنى له بعد إجراء التجربة أن يربط النتائج التي يصل إليها بـالمتغير المستقل وحده .

* * *

مصطلحـات البحـث

يقتصر تحديد مصطلحات البحث على إبراز مفهوم النشاط المدرسي والإذاعـة المدرسـية والنشـاط الإذاعي المدرسي والتنمية والمهارة والتعبير اللغوي ، وقد استند الباحث في تحديد هذه المصـطلحات اللغوية إلى ما ورد في بعض المعاجم العربية والإنكليزية والفرنسية الشهيرة لدى اللغويين (ابن منظور 1955 - 1956 م ، وEmile Littré 1956 م ، و Paul Robert 1957 م ، و The Oxford English Dictionary 1961 م ، ومجد الدين الفيروزابادي بدون ذكر تاريخ النشر ، ومحمد مرتضى الزبيدي بـدون ذكـر تاريخ النشر) ، وأما التحديد الإجرائي لنفس المصطلحات فكان مرتبطا بمقتضيات الدراسة ومقيدا فـي نفس الوقت بما تضمنته المراجع العلمية المعتمدة في هذا الشأن .

1- النشاط المدرسي :

يقابل النشاط المدرسي في اللغة الإنكليزية The school activity وفي اللغة الفرنسية L'activité Scolaire ، والنشاط بوجه عام ضد الكسل ، وهو يعني الفاعلية أو ما يقوم به الكائن الحي مـن فعـل عضـوي أو عقلـي ، ويقال رجل نشيط أي طيب النفس للعمـل وغيـره ، ويتضـمن النشـاط مـن المنظور الإجرائـي كل عملية حيوية عقلية أو حركية متوقفة على استخدام الطاقة المخزونة في الكائن الحي ، والنشاط بصورة مجملة يمتاز بالتلقائيـة أكثر منها بالاستجابـة ، وهـو مطبوع بطابع الحركة والتغيـر وحرية المبـادرة ، وأما التنشيـط فهو أسلوب عملي موجه إلى زيادة النشاط ، وهـو يسـتلزم بالضـرورة تحويل العوامل المساعدة على القيام بالأعمـال الحيوية من حالة الركود إلى حالة الفاعلية ، وبغض النظـر عن ارتباط النشاط بالتنشيط من الناحية اللغوية ، فإن مصطلح النشاط المدرسي ينطبـق في هـذا البحـث على جميـع الأعمال التـي تنظمها المدرسـة لصالح تلاميـذها في غير الحصـص الدراسية الرسـمية (Emile Littré 1956 م ، و The Oxford English Dictionary 1961 م ، والجوهـري 1974 م ، وفاخر عاقـل 1979 م ، وإسماعيل محمود القباني 1984 م ، والإدارة العامـة للمعجمات 1984 م ، ومحمد مرتضى الزبيدي بدون ذكر تاريخ النشر) .

2- الإذاعة المدرسية :

يقابـل الإذاعة المدرسيـة في اللغة الإنكليزية The school broadcasting وفي اللغة الفرنسية La radio scolaire ، والإذاعـة بوجه عام وسيلة بـث الكـلام عبر الأثيـر ليتـم التقاطه بواسطة أجهـزة الاستقبـال ، والإذاعة المدرسية محطة إرسـال إذاعي تبـث برامـج تعليميـة متنوعـة ترتبـط ارتباطا وثيقا بالمناهـج التربوية المعتمدة في المدارس ، وهي نوعـان ، إذاعة مدرسية داخلية خاصة تبث برامجها في دوائـر مغلقـة أو مفتوحة داخـل المؤسسة التعليمية ، وإذاعة مدرسية خارجية عامة تبـث برامجهـا

عبـر الأثير لينتفع بها من يستمعون إليها خلال اليوم الدراسي أو بعده ، والإذاعة المدرسية الداخلية الخاصـة هي المعنيـة بالأمر في هذا البحـث (إبراهيـم مطـاوع 1977 م ، والجوهـري 1974 م ، وبشير عبد الرحمن الكلوب وسعود سعادة الجلاد 1977 م ، ومحمد زياد حمدان 1981 م ، ومعجم مصطلحات التنميـة الاجتماعية والعلوم المتصلة بها 1983 م ، والإدارة العامة للمعجمات 1984 م) .

3- النشاط الإذاعي المدرسي :

يقابل النشاط الإذاعي المدرسي في اللغة الإنكليزية The school broadcasting activity وفي اللغة الفرنسية L'activité radio scolaire ، واستنادا إلى ما ورد في تحديد مصـطلحي النشـاط المدرسـي والإذاعية المدرسية يتضح أن النشاط الإذاعي المدرسي عمل تربوي منظم يحتوي على بـرامج تعليميـة إذاعية موجهة إلى التلاميذ النظاميين وغير النظاميين ، وهو يدل في هذا البحث على قيام التلاميذ خـارج مواقيتهم الدراسية العادية ببناء برامج تعليمية إذاعية متنوعة تتولى إذاعتهم المدرسية بثها في أوقات ملائمة يتم تحديدها وفق معطيات نظامهم المدرسي ومطالبه ، وبذلك يكون مدلول النشاط الإذاعي المدرسي منطبقا تمام الانطباق على البرنامج التجريبي الذي أعده الباحث لتنمية مهـارات التعبيـر اللغـوي لـدى أفـراد المجموعة التجريبية المعنية بالأمر في هذه الدراسة .

4- التنمية :

يقابل التنمية في اللغة الإنكليزية The development وفي اللغة الفرنسية le développement ويدور معنى التنميـة لغويـا حول الزيـادة والكثرة والعلو والارتفاع ، وهي خلاف النمو الـذي يحـدث تلقائيا في معظم الأحيان ، ويتضمن مفهـوم التنمية من الناحية الاجتماعية مجمـل التـدابير والإجـراءات المتخذة لمساعدة الإنسان على تحقيق مزيد من الرفاهية والرقي والتقدم والازدهار، ويقصد بالتنمية في هـذا البحث رفع مهارات التلاميذ في التعبير اللغوي إلى درجة مرضية من التحسن والجودة والإتقـان (Paul Robert 1957 م ، وأحمـد رضـا 1960 م ، وThe Oxford English Dictionary 1961 م ، والجـوهري 1974 م ، وفاخر عاقل 1979 م ، ومعجـم مصطلحـات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصـلة بهـا 1983 م ، ومحمـد مرتضى الزبيدي بدون ذكر تاريخ النشر) .

5- المهارة :

يقابل المهـارة في اللغة الإنكليزية The skill وفي اللغة الفرنسية L'habileté ، وتعني المهارة الحـذق في الشيء ، والماهـر الحـاذق بكل عمـل وأكثر ما يوصف به السابـح المجيد ، ويقال مهـر

الشيء وفيه وبه أي حذقه وضبطه وأتقنه وأحكمه وصار فيه بارعا ومتفوقا ، والمهارة حذاقة تنمى بالتعلم ، وهي جزء من مكونات القدرة ، وقد تكون حركية أو كلامية أو مزيجا من الإثنين معا ، وتشتمل المهارة من الناحية الإجرائية على السرعة والدقة والتحكم والسهولة واليسر والمرونة في أداء الأعمال المعقدة ، ويستخدمها الباحث في هذه الدراسة للدلالة على تمكن التلميذ من فهم الأفكار المرسلة إليه وإفهامها غيره بلغـة عربيـة سليمة نطقا وكتابة (ابن منظور 1955-1956 م ، و Paul Robert 1957 م ، و The Oxford English Dictionary 1961 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م ، وفاخر عاقل 1979 م ، ومجد الدين الفيروزابادي بدون ذكر تاريخ النشر) .

6- التعبير اللغوي :

يقابل التعبير اللغوي في اللغة الإنكليزية The language expression وفي اللغة الفرنسية L'expression linguistique ، والتعبير بوجه عام يعني الإعـراب عما في النفس وإبانته والإفصاح عنه ، ويتسع مدلول التعبير لغويا لجميع ما يفعله الكائن الحي باعتبار أن الفعل تحدوه طبيعة فاعله ليعبر عنها في الزمان والمكان ، ويقال اللسان يعبر عما في الضمير أي يظهره ويبينه ويوضحه ، والتعبير اللغوي هو الكشف عما في النفس بواسطة اللغة ، ويقصد به في هذه الدراسة النشاط اللغوي الرامي إلى عرض الأفكار والمعاني وترجمة المشاعر والأحاسيس باللسان أو بالقلم أو بهمـا معـا(Paul robert 1957 م ، و The Oxford English Dictionary 1961 م ، والجوهري 1974 م ، والإدارة العامة للمعجمات 1984 م ، والأزهري بدون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

أهـ ـداف البحـ ـث

للبحث طائفة من الأهداف الأساسية المنبثقـة من أهمية النشاط المدرسي والتربيـة اللغويـ ـة فـي مؤازرة الجهاز التعليمي وتقوية نفوذه وتمكينه من القيام بالوظائف الاجتماعية والوطنية المنوطة به ، وهي أهداف إجرائية مرحلية موضوعية لا يتعذر على المعنيين بالأمر إدراكها وتحقيقها على المدى القريب أو البعيد ، وقد وصل الباحث إلى تحديدها وحصرها وإيجازها في النقاط التسع الموالية :

1. إبراز مكانة التعليم اللغوي وزيادة مفعوله وتنويع مناشطه المدرسية .
2. تعزيز تعليم اللغة العربية ومحاولة تجديد طرق تدريسها .
3. معرفة مدى ارتباط النشاط الإذاعي المدرسي بمهارات التعبير اللغوي .
4. حصر الشروط المادية والمعنوية الملائمة لمزاولة النشاط الإذاعي المدرسـي بفاعليـ ـة وحيويـة وتوفيـق ونجـاح .
5. وضع مخطط عملي نموذجي لممارسة النشاط المدرسي .
6. تشجيع الإقبال على التعليم الوظيفي والتربية اللغوية بواسطة النشاط الإذاعي المدرسي .
7. إحاطة أبناء المدارس بتنشئة إعلامية منهجية تساعدهم على حماية أنفسهـم من وسـائل الإعـلام المغرضـ ـة .
8. فتح المجال لأبحاث علمية تجريبية لاحقة حول الإذاعة المدرسية والنشاط الإذاعي المدرسي .
9. تمهيد الطريق للتفكير في إنشاء إذاعة مدرسية وطنيـة تخدم النظام التعليمي وتسانده في أداء مهامه التربوية النبيلة .

* * *

أهميـــة البحـث

تتجلى أهمية البحث في كونه أول دراسة جامعية جزائرية تناولت موضـوع الإذاعـة المدرسـية والنشاط الإذاعي المدرسي بأسلوب عملـي ميداني يجمع بين مطالـب التعليم ومعطيات الإعلام فـي إطار تجريبـي منهجي موحـد تنصهر فيه الأهـداف وتتكامل الوسائـل مـن أجل بلـوغ الغايـات التربوية الاستراتيجيـة المنشودة ، وهو موضوع حيوي جديد يساير مبادئ علم النفس الحديث وعلوم التربيـة المعاصرة في المناداة بضرورة اعتماد التعليم الوظيفـي ومراعاة قضايا التفاعل المدرسـي الأفقي والنشاط التربوي الموجه ، ويضاف إلى ما سبق ذكره أن محاور البحث تتجه مبدئيا إلى تنمية مهارات التعبير اللغوي بنوعيه الشفوي والكتابي ، وهي الغاية المتوخاة من تـدريس اللغـة العربيـة والأساس المعتمدة في سائر فروعها .

وفي حدود علم الباحث ومعارفه المستقاة من الأوضاع التربوية الراهنة أن تكنولوجيـا التعلـيم لازالت تمشي على استحيـاء في المؤسسات التربوية الجزائرية بدون استثناء ، وأنها تساهم بـدور لا يستهان به في ترقية العمل التعليمي وتنظيمه وتحسين كفايته الإنتاجية ، وأن الاستعانة بها في ميـادين التربية اللغوية على وجه الخصوص ترفع المردود بقليل من المجهود ، ومن هذا المنطلق يكون اعتناء الباحث بمعالجـة أثر النشاط الإذاعي المدرسي في تنمية مهارات التعبيـر اللغـوي مساهمة علميـة موضوعيـة معتبرة في دعم المناشط التعليمية وإعلاء شأنها بالمنظومة التربويـة التربوية الجزائريـة علـى وجـه العمـوم .

* * *

حـدود البحـث

يجـري إعداد البحث وإنجازه في إطار منهجـي تجريبي محدود ومقيد بشروط إجرائية خاصـة لا ينبغي تجاوزها في أي حال من الأحوال أثناء معالجة النتائج وتحليلها وتأويلها ، وجدير بالذكر فـي هـذا المجال أن ما يخضع للتحديد والتقييد في هذه الدراسة هو عينة البحث والنشاط الإذاعي المدرسي ومهارات التعبير اللغوي طبقا لما يرد في الملاحظات الآتية :

1 . يبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة أربعا وعشرون تلميذا مـن الـذكور والإناث في الصف السابع من التعليم الأساسي بالمدرسة الأساسية مصطفى الوالي في مدينة جيجل خـلال العام الدراسي 1988- 1989 م .

2 . ينحصر البحث في دائرة تحديد مدى ارتباط النشاط الإذاعي المدرسي بتنمية مهارات التعبير اللغـوي لدى التلاميذ الذين يقومون بتسيير الإذاعة المدرسية ويتولون في نفس الوقت مهمة إعداد النشاط الإذاعـي المدرسي وتقديمه طيلة الفترة الزمنية الخاصة بتطبيق البرنامج التجريبي بداية من 1989/03/05 م إلـى 1989/05/31 م ، وهؤلاء التلاميذ هم أفراد المجموعة التجريبية ، وهم المعنيون بـالأمر فـي الدراسـة الميدانية ، وأما ما يجنيه أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة وسائر تلاميذ المدرسة مـن استماعهم إلى النشاط الإذاعي المدرسي الموجه إليهم فذلك أمر ثانوي هامشي يستفيد منه الباحث في تقويم الإذاعة المدرسية ورفع عائدها التربوي ، بيد أنه لا يكترث بالتعمق فيه ولا يخوض في دراسته وتفسيره .

3 . يقتصر البحث على أربع مهارات لغوية في التعبير الشفوي والكتابي ، وهي :

أ - سلامـة الفكـرة ووضوحها ودقتها .

ب - تماسـك العبـارات وعدم تفككهـا .

ج - عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .

د - خلـو الكـلام من الأخطاء اللغويـة .

ولقد أجمع معلمو اللغة العربية ومفتشوها الذين تم الاتصال بهم في هذا المضـمار علـى كـون المهارات الأربع المذكورة آنفا هي ما يعاني أبناء المنظومة التربوية الجزائرية التحكم فيه وإجادته وإتقانه في شتى المراحل التعليمية ، وهي قوام عمليتي تدريس واكتساب تقنيات التعبير اللغوي بشطريه الشـفوي والكتابي ، لذلك اكتفى الباحث بها دون غيرها ، وأخذها بعين الاعتبار في بناء البرنامج التجريبي المقترح لتنمية مهارات التعبير اللغوي بواسطة النشاط الإذاعي المدرسي .

* * *

خطـــوات إنجـاز البحـث

يتم إنجاز البحث وفق مخطط عملي منهجي مكرس بالدرجة الأولى لتوضيح أثـر النشـاط الإذاعـي المدرسي في تنمية مهـارات التعبير اللغـوي ، وكان ذلك المخطط العملي المنهجي مرتبطا بأوضاع اللغة العربيـة في المنظومـة التربويـة الجزائريـة ومشتملا في نفس الوقت على خطوات مرحلية متكاملـة ومتتابعة تقيد الباحث بها والتزام بتلاحمها وتدرجها وترتيبها الموالي:

1. الإلمام بما كتب حول المذيـاع والنشـاط المدرسي واللغـة والتعبيـر اللغوي والوسـائل السـمعية البصريـة وتكنولوجيـا التربية والتعليم .
2. مقابلـة بعض الأساتـذة الجامعيين المعنيين بالأمر في علم النفس وفي علـوم التربيـة وفـي الأدب العربـي بالجزائر ووهران وقسنطينة لمعرفة آرائهم المتعلقة بالجوانب المنهجيـــة الخاصـة بموضـوع البحــث .
3. الاتصـال ببعض المعلمين والمديرين والمفتشين في مرحلتـي التعليـم الأساسـي والتعلـيم الثـانوي لتحديد واقع اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية .
4. مراسلة بعض المراكز العربية وغير العربية المتخصصة في البحـث العلمـي التربوي للوقـف على ما وصلت إليه النظـم التربوية العالمية في ميادين التعليم اللغوي والإذاعة المدرسية والنشـاط الإذاعـي المدرسي .
5. زيـارة جمهورية مصر العربية من أجل الاطـلاع على وضع النشاط المدرسـي والتربيـة اللغويـة والأبحـاث الجامعية الوثيقة الصلة بهما .
6. اختيـار عينة البحـث وبناء برنامـج تجريبي يهدف إلى إدراك مـدى ارتباط النشــاط الإذاعـي المدرسي بتنمية مهارات التعبير اللغوي لدى أفراد العينة المختارة .
7. تطبيـق البرنامج التجريبي ومعالجـة نتائجه في ضـوء فرضيـات البحث وأبعاده المنهجية .
8. تأويل النتائج واستخلاص التوصيات والمقترحات المنبثقة من معطيات البحث النظرية والميدانية .
9. تحرير البحث وتذييله بملاحق توضيحية نموذجية ملائمة .

* * *

دواعـي اختيـار البحـث

لم يكن اهتمام الباحث بدراسـة أثر النشاط الإذاعي المدرسي في تنميـة مهارات التعبير اللغوي من قبيل المصادفة والارتجال ، وإنما كان استجابـة موضوعية واقعية لداع عديـدة يمكـن إجمالها في النقاط التالية :

1. إغفال النشاط الإذاعي المدرسي وعدم اعتماده في المنظومة التربوية الجزائرية بوجه عام .
2. ندرة الأبحاث العلمية التجريبية المتعلقة بالتربية اللغوية في المدارس الجزائرية .
3. انحطاط مستوى التعبير اللغوي الوظيفي والإبداعي في الأوساط التعليمية الجزائرية .
4. عزوف الناشئين الجزائريين عن التخاطب بلغتهم العربية الشريفة .
5. سيطرة العامية والفرنسية على ألسنة المتعلمين الجزائريين .
6. فقدان الوسائل السمعية البصرية في تدريس اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية الجزائرية .
7. ارتباط التفوق في التحصيل اللغوي بالتفوق في التحصيل الدراسي العام .
8. دور اللغة في بناء الشخصية الفردية وفي دعم الوحدة الوطنية وتعزيزها .
9. عناية الأمم الراقية بتشييد صرح التعليم اللغوي ورفع رايته داخليا وخارجيا .

* * *

مراجـع الفصـل الأول

1. إبراهيـم أنيس ، " اللغـة بيـن القوميـة والعالميـة " ، دار المعارف ، القـاهرة ، 1970 م ، ص 11 - 38 .
2 . إبراهيـم مطاوع ، " الوسائـل التعليميـة " ، مكتبـة النهضـة المصـرية ، القـاهرة ، 1974 م، ص 236 – 265 .
3. ابن منظـور، " لسـان العـرب " ، دار صادر للطباعة والنشر ودار بيـروت للطباعـة والنشـر، بيـروت ، 1955 - 1956 م ، م 5 ، ص 184 .
4. أبو خلدون ساطع الحصري ، " ما هي القومية ؟ " ، مركز دراسات الوحـدة العربيـة ، بيـروت ، 1985 م ، ص 43 - 58 .
5. أحمد رضا ، " معجـم متن اللغـة – موسوعـة لغوية حديثـة " ، دار مكتبـة الحيـاة ، بيـروت ، 1960 م ، م 5 ، ص 555 .
6. إسماعيل محمود القباني ، " التربيـة عن طريـق النشـاط " ، لجنـة التـأليف والترجمـة والنشـر، القاهرة ، 1984 م ، ط 2 ، ص 60 .
7. الإدارة العمة للمعجمات ، " معجـم علـم النفـس والتربيـة " ، الهيئـة العامـة لشـؤون المطـابع الأميرية ، القاهرة ، 1984 م ، ج ا ، ص 7، 58 ، 87 .
8. الأزهـري ، " تهذيـب اللغـة " ، تحقيق محمد علي النجار وآخرين ، الـدار المصـرية للتـأليف والترجمة ، القاهرة ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ج 2 ، ص 378 .
9. " الجريدة الرسمية " ، مديرية الرئاسة ، الجزائر، العدد 33 بتـاريخ 23 أبريـل 1976 م – عـ ـدد خـ ـاص .
10. الجوهري ، " الصحاح في اللغة والعلوم " ، إعداد وتصنيف نديم مزعشلي وأسـامة مزعشـلي دار الحضارة العربية ، بيروت ، 1974 م ، م ا ، ص447 ، م 2 ، ص 74، 569 ، 612 .
11. " النشرة الرسمية للتربيـة الوطنية " ، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ، الجزائـر، العـ ـدد 185 بتاريخ 16 أبريل 1976 م - عدد خاص .
12. بشير عبد الرحيم الكلوب وسعود سعادة الجلاد ، " الوسائـ ـل التعليميـة – إعدادهـ ـا وطـ ـرق استعمالهـا " ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1977 م ، ط 3 ، ص 92 - 98 .

13. حسين حمدي الطوبجي ، " وسائـل الاتصال والتكنولوجيـا في التعلـيم " ، دار القلـم ، الكويـت ، 1986 م ، ط 9 ، ص 19 – 37 .
14. ديو بولد ب فان دالين ، " مناهـج البحث في التربيـة وعلم النفس " ، ترجمة محمد نبيـل نوفـل وآخرين ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1985 م ، ط 3 ، ص 348 – 385 .
15. عبد العليم إبراهيم ، " الموجـه الفني لمدرسـي اللغـة العربيـة " ، دار المعـارف ، القـاهرة ، 1975 م ، ط 8 ، ص 43 - 145 .
16. عبد ا عبد الدائم ، " التربيـة عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشـرين " ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1981 م ، ط 4 ، ص 11 – 630 .
17. علي القاسمي ، " مختبر اللغة " ، دار القلم ، الكويت ، 1970 م ، ص 24 – 26 .
18. علي عبد الواحد وافي ، " اللغـة والمجتمـع " ، شركة مكتبات عكاظ للنشـر والتوزيـع ، جـدة ، 1983 م ، ط 4 ، ص 9 - 20 .
19. فاخر عاقل ، " معجـم علم النفس - إنكليزي فرنسي عربي " ، دار العلـم للملايـين ، بيـروت ، 1979 م ، ط 3 ، ص 14، 33 ، 34 ، 56 ، 60 ، 105 .
20. مجد الديـن الفيروزابادي ، " القامـوس المحيـط " ، مطبعة السعادة بمصر، (بدون ذكـر تـاريخ النشر) ، ج 2 ، ص 136 .
21. محمد خليفة بركات ، " مناهـج البحث العلمي في التربية وعلم الـنفس " ، دار القلـم ، الكويـت ، 1974 م ، ص 87 - 93 .
22. محمد زياد حمدان ، " الوسائـل التعليمية – مبادؤها وتطبيقاتها " ، مؤسسـة الرسـالة ، بيـروت ، 1981 م ، ص 344 – 346 .
23. محمد زيان عمر ، " البحـث العلمي مناهجه وتقنياته " ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعـة ، جدة ، 1983 م ، ط 4 ، ص 87 - 115 .
24. محمد صالح سمك ، " فـن التدريس للغـة العربـية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1975 م ، ص 356 – 364 .
25. محمد صلاح الدين علي مجاور ، " دراسـة تجريبية لتحديـد المهـارات اللغويـة فـي فـروع اللغـة العربيـة " ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م ، ص 16 .
26. محمـد عبـد القـادر أحمـد ، " طـــرق تعليـــم التعبيـــــر " ، مكتبـة النهضـة المصريـة ، القـاهرة ، 1985 م ، ص 11 .

27. محمد عطية الأبراشي ، " الطـرق الخاصـة فـي التربيـة لتدريـس اللغـة العربيـة والديـن " ، مكتبـة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1958 م ، ط 2 ، ص 5 – 10 .

28. محمد مرتضى الزبيدي ، " تـاج العـروس من جواهـر القامـوس " ، دار مكتبـة الحيـاة ، بيـروت ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، م 5 ، ص 231 ، م 10 ، ص 377 .

29. " معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها " ، الإدارة العامة للشـؤون الاجتماعيـة والثقافية بالجامعة العربية ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، 1983 م ، ص 23 ، 50 .

30. يوسـف مصطفـى القاضـي ، " مناهـج البحـوث وكتاباتـها " دار المريـخ ، الريـاض ، 1979 م ، ص 79 ، 89 ، 98 .

31. Emile Littré , « Dictionnaire de la langue française » , Jean – Jacques Pauvert , Paris , 1956 , Tome 1 , p . 144 .

32. Paul Robert , « Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française » , SNL – Casablanca et SAFOR – Paris , 1957 , Tome 2 , p .1272 , 1851 , Tome 3 p . 423 .

33. « The Oxford English Dictionary » , Clarendon Press , Oxford , 1961 , second published , vol . 1 , p . 95 , vol . 3 , p . 280 , 447 . vol . 9 , p . 139 .

* * *

الفصـل الثانـي

الدراسـات السابقـة المتصلـة بالبحـث

دراسـات متصلة بالنشـط المدرسـي
دراسـات متصلـة بالتعبيـر اللغـوي
مـدى الاستفادة من الدراسات السابقـة
مراجـ ـ ـع الفصـ ـ ـل الثانـ ـ ـ ـي

دراسات متصلة بالنشاط المدرسي

1- دراسة " كوكريل " :

في عام 1970 م قام كوكريل " بدراسة ميدانية حول مشاركة الطلاب في المناشـط المدرسـية المعاونة للمنهج التعليمي ، وكان الهدف المنشودة من إجراء هذه الدراسة أن يتمكن الباحث من إمداد المعنيين بالأمر في العملية التعليمية بمعلومات علمية تتعلق بمدى مشاركة الطلاب في برامج النشاط المدرسي ، وقد توصل الباحث إلى نتائج عديدة كان من أهمها أن هناك قصورا ملحوظا في تعريـف الطلاب ببرامج المناشط المدرسية الملائمة لهم ، وأن الطلاب الذين ينتمون إلى التعلـيم الأكـاديمي يحظون بفرص كثيرة للمشاركة في ألوان النشاط المدرسي مقارنة بغيرهم (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

2- دراسة " هاجرتي " :

في عام 1971 م قام " هاجرتي " بدراسة برامج النشاط المدرسي واستقصاء ما يعترض سبيلها في الأوساط التعليمية بوجه عام، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يصل الباحث إلـى إبراز المشاكل الواقعية المحيطة بالمناشط المدرسية، وأن يكشف مجمل العوامل المساهمة في إنعاش النشاط المدرسي وازدهاره ورفع مردوده، وقد توصل الباحث إلى نتائج عديدة كان مـن أهمهـا أن مديري المدارس لديهم وعي بألوان النشاط وبرامجه، وأن برامج النشاط المقدمة إلى الطـلاب غيـر فعالة بالقدر المطلوب (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

3- دراسة " شيرود " :

في عام 1971 م قام " هاجرتي " بدراسة برامج النشاط المدرسي المصاحبة للمنهج التعليمـي، وكان الهدف المنشودة من إجراء هذه الدراسة أن يقف المعنيون بالأمر في ميدان التربية والتعليم على كنه علاقة برامج النشاط المدرسي بمدى مشاركة الطلاب فيها وإقبالهم عليها، وقد توصل الباحث إلى نتائج عديدة كان من أهمها أن زيادة عدد الطلاب في المؤسسة التعليمية تؤدي إلى زيادة عدد المقبلين على النشاط المدرسي المتوفر فيها، وأن مشاركة الطلاب في المناشط المدرسية بوجه عام ترتبط إلى حد بعيد بمدى إيجابية اتجاههم نحو المدرسة وبمدى تقدير معلميهم إياهم (محمود رشـدي خـاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

4- دراسة " كلين " :

في عام 1973 م قام " كلين " بدراسة أبعـاد برامج النشاط المدرسي في التعليم الثانوي ، وكان الهـدف المنشود من إجراء هذه الدراسـة أن يصل الباحـث إلى تحديد واقع المناشط المدرسية لدى

طلاب المرحلة الثانوية، وقد أظهرت الدراسة جملة من النتائج كان من أهمها أن عزوف الطلاب عن المشاركة في المناشـط المدرسة المتاحة لهم يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى رغبتهم في النشاط المدرسي وبمشاكلهم النفسية الشخصية وبمكانة المناشط المدرسية في مؤسستهم التعليميـة وبالرسوب المدرسي وبعلاقة النشاط بالتقويم (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

5- دراسة محمود كامل الناقة :

في عام 1975 م قام محمود كامل الناقة بدراسة نشاط الصحافة المدرسية في المرحلة الثانويـة بجمهورية مصر العربية، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يدرك المعنيون بالأمر في قطاع التربية والتعليم مدى تحقيق الصحافة المدرسية في المؤسسات التعليمية الثانوية بمصر للأهداف التربوية والغايات الثقافية المنوطة بها، وقد توصل الباحث إلى نتائج عديدة كان من أهمها أن المناشط المدرسية بوجه عام جزء لا يتجزأ من فلسفة المدرسة الثانوية الحديثة، وأنها تساهم بدور لا يسـتهان به فـي تزويد الطلاب بعادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمـة لمواصلة التعليم العالي ، وهي ميـدان تربوي هام وملائم لتهيئة الطلاب مهنيـا وإعدادهم تكنولوجيا للمشاركـة في عملية التنميـة الاجتماعية الشاملة (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

6- دراسة " ميلر " :

في عام 1975 م قامت " ميلر " بدراسـة مشاركة الطلاب في المناشط الترفيهيـة والمناشـط المصاحبة للمنهج التعليمي ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدارسة موجها بالدرجة الأولى إلى معرفة مدى تقبل الطلاب والطالبات لبرامج النشاط الترفيهي والنشاط المصاحب التعليمي، وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أهمها أن الجنس عامل مؤثر في نوع النشاط الذي يمارسه الطلاب داخل مؤسساتهم التعليمية، فالبنون يمارسون النشاط الرياضي أكثر من البنـات وهـم أقـل مشاركة منهن في النشاط المتصل بالنوادي والجمعيات المختلفة والنشاط الفني، كمـا أن مـدة بقـاء الطلاب في المؤسسة التعليمية تؤثر في درجة إقبالهم على النشاط المدرسي، فـالطلاب المتفرغـون للدراسة مشاركون في النشاط والطلاب الذين يحضرون بعض الدروس غير مشاركين فيه (محمـود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

7- دراسة " غولسن " :

في عام 1976 م قام " غولسن " بدراسـة وتحليـل مـدى إدراك الطـلاب ومنفـذي المنهـج التعليمـي لأهمية برامـج النشاط المدرسي ، وكان الهـدف المنشود من إجراء هـذه الدراسـة أن

يكشف الباحث عن درجة وضوح أهداف وغايات برامج النشاط المدرسي لدى الطلاب المعنيين بالأمر في عملية التنشيط ولدى المسؤولين القائمين بتنفيذ المنهج التعليمي، وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج كان من أهمها أن هناك عوامل عديدة تؤثر في إقبال الطلاب على المشاركة في المناشط المدرسية المتاحة لهم، وهذه العوامل ترتبط ارتباطا وثيقا بالوقت المكرس للنشاط بعد انتهاء اليوم الدراسي وبمدى ملاءمة المناشط المدرسية لحاجات وميول المقبلين عليها وبنوعية تدريب المعلمين ومنفذي برامج النشاط على تقنيات التنشيط وفنونه (محمود خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

8- دراسة محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة :

في عام 1984 م قام محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة بدراسة عملية نشرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هدفها إعداد دليل للمناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي، وقد انطلقت الدراسة مبدئيا من مراجعة نتائج الأبحاث والكتابات المتعلقة بالمناشط المدرسية غير الصفية، ثم عمدت إلى رصد ما هو قائم من المناشط المدرسية غير الصفية بالمرحلة الثانوية في البلدان العربية، واعتنت بتوضيح موقع النشاط المدرسي من الخطة الدراسية قي التعليم الثانوي بالوطن العربي، ووصلت في نهاية المطاف إلى وضع تصور عملي لمزاولة المناشط المدرسية غير الصفية في المؤسسات التعليمية الثانوية على وجه الخصوص .

وفي هذا السياق لجأ الباحثان إلى بناء استبيانين إثنين يرمي أحدهما إلى معرفة المناشط المدرسية غير الصفية الممارسة في التعليم الثانوي بكل بلد عربي على حدة، ويتوخى الآخر تحديد أبعاد النشاط المدرسي غير الصفي في نفس المستوى التعليمي بنفس البلدان، وكانت عينة كل استبيان تحتوي على مائة وعشرين مستفتيـا من مدرسي المرحلة الثانوية ومديريها ومشرفيها التربويين في إثنـي عشـر بلادا عربيـا .

وتؤكد النتائج النهائية المستخلصة من دراسة المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي أن المناشط المدرسية غير الصفية بالمرحلة الثانوية في البلدان العربية لا تمارس كجزء من المنهج الدراسي، وأنها تختلف كما ونوعا ووزنا نسبيا باختلاف البلدان، وفي ضوء المعطيات النظرية والميدانية المنبثقة من الدراسة اقترح الباحثان برنامجا توجيهيا لممارسة المناشط المدرسية غير الصفية في المرحلة الثانوية بالبلدان العربية، وتطرقا في بناء برنامجهما التوجيهي المقترح إلى أدوار المعلمين المشرفين على المناشط المدرسية غير الصفية وإلى المعايير المحددة لتعاطي النشاط المدرسي غير الصفي وإلى ألوان المناشط الثقافية والتربوية التي بلغ عددها ثمانية وأربعين منشطا (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

* * *

دراسـات متصلـة بالتعبيـر اللغـوي

1- دراسة " ستارش" و " إليوت " :

في عام 1913 م قام كل من "ستارش" و "إليوت" في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسـة درجـة صحة الاختبارات التعبيرية، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يكشف الباحثان مدى مـا يتمتع به اختبار التعبير اللغوي من صدق وثبات وموضوعية، وفي هذا الإطار أرسل الباحثان مجموعة من إجابات طلاب الصف الأول المتوسط في اختبارات التعبير اللغوي إلى مائة و إثنين وأربعين معلمـا مختصا في مدارس مختلفة، وطلب الباحثان من هؤلاء المعلمين المختصين أن يقوموا بتصحيح وتقـويم إجابات الطلاب المرسلة إليهم، وكانت دهشة الباحثين عظيمة حينما وجدا تفاوتا كبيرا في تقدير الدرجات بالنسبة إلى الإجابة الواحدة، فقد قدر أحد المعلمين أربعا وستين درجة لإجابة قدر لها معلم آخر ثمانيـا وتسعين درجة .

وتؤكد نتائج هذه الدراسة أن ذاتية المعلم تؤثر في عملية قيامه بتصحيح وتقـويم إجابـات التعبيـر اللغوي، وأن الذاتية موجودة بين المعلمين ولدى المعلم نفسه، فالدرجة التي يقدرها المعلم لإجابـة مـن الإجابات في وقت من الأوقات ليست بالضرورة نفس الدرجة التي يقدرها لنفس الإجابة في وقت آخـر قريب أو بعيد ، وهناك عوامل عديدة تتدخل في قيام المعلم بتقدير درجة التعبير الغوي، وهذه العوامـل المختلفة يستجيب لها كل معلم استجابة متميزة ترتبط ارتباطا وثيقا بمزاجه وأحواله النفسـية الخاصـة، فارتياح المعلم من شيء أو امتعاضه من شيء آخر أو شعوره بالكلال والملل أو استعجاله في إنجاز عمله كـل ذلك يؤدي إلى غبن الطالب والإجحاف به وعدم إعطائه ما يستحقه (محمد عبـد القـادر أحمـد 1985 م) .

2- دراسة " طومسون " :

في عام 1918 م قام "طومسون" بدراسة تجريبية هدفها المقارنة بين طريقتـي المواقـف الاجتماعيـة والموضوعات المدرسية في تعليم التعبير التحريري لتلاميذ الصف السابع بالمدارس الأمريكية .

وفي سياق إجراء هذه الدراسة التجريبية عمد الباحث إلى اختيار مجموعتين متكـافئتين مـن تلاميـذ الصـف المذكور، واعتنى بتثبيـت بعض العوامل في المجموعتيـن المتكافئتيـن كعدد الدروس وكمية القراءة الحرة والمقررة وعدد موضوعات التعبيـر، ثم أفـراد المجموعـة التجريبيـة ببعض الظواهـر التـي يقتضيها تعليم التعبير بواسطـة طريقة المواقـف الاجتماعية ، واستعان في هذا الميدان بتوجيـه التلاميـذ الخاضعين للتجريب إلى مكانة الاتصـال في الكتابة وباستغلال المشكـلات الاجتماعيـة فـي موضوعـات تعبيرهم اللغـوي وبنشر ما يكتبونه في مجلـة المدرسة أو في اللوحات الإعلامية أو على

الجدران ، وكان تلاميذ المجموعة الضابطة يتعلمون التعبير بواسطة طريقة الموضـوعات المدرسـية المألوفـة .

وقد أجرى الباحث اختبارا قبليا في بداية التجربة واختبارات دورية شهرية طيلـة الفتـرة الزمنيـة المكرسة لها، وكانت عملية التقويم مرتبطة بمعيار موضوعي مهيئ لهذا الغرض ومتجهـة فـي نفـس الوقت إلى عنصرين من عناصر النمو في التعبير اللغوي هما جودة الكتابة والخلو من الأخطاء الهجائية والنحويـة .

وبعد مضي خمسة أشهر انتهت التجربة وتوصل الباحث إلى نتائج عديـدة كـان مـن أهمهـا أن الموضوعات التعبيرية التي كتبها تلاميذ مجموعة المواقف الاجتماعية كانت أفضل مـن الموضـوعات التعبيرية التي كتبها تلاميذ مجموعة الموضوعات المدرسية ، وأن العوامل المتصلة بالمواقف الاجتماعية مكنت التلاميذ الذين درسوا التعبير اللغوي بطريقة المواقف الاجتماعية من التعلم بسـرعة أكبـر مـن السرعة التي تعلم بها التلاميذ الذين درسوا التعبير اللغوي بطريقة الموضوعات المدرسية، وأن الأخطاء التعبيريـة بوجه عام كانت منخفضـة لدى أفراد المجموعة التجريبيـة مقارنـة بـأفراد المجموعـة الضابطة (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

3- دراسة" جونسون " :

قام " جونسون " في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة علمية هدفها تحديد مجالات النشاط اللغـوي الشائعة في المجتمع الأمريكي، وفي هذا المجال عكف الباحث على بناء استفتاء يهدف إلى حصر نواحي النشاط اللغوي التي يقوم بها الأفراد في حياتهم اليومية العادية، واعتنى في نفس الوقت بتطبيق الاستفتاء المذكور على عينة كبيرة تضم طوائف شتى من الذكور والإناث .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن ثلاثة وسبعين لونا من ألوان النشاط اللغوي جمعهـا الباحـث فـي محاور أساسية سماها بالمراكز الوظيفية، ومن هذه المراكز الوظيفية المحادثـة والخطـب والكلمـات وإعطاء التعليمات والإرشادات وحكاية القصص والنوادر والمناقشة والقراءة وكتابة الرسائل والتقـارير والمذكورات والملخصات ومحاضر الجلسات .

وكان من المفروض أن يزداد اهتمام المدارس الأمريكية بالتعبير الشفوي طبقا لما ورد في استفتاء " جونسون " بيد أن المعنيين بالأمر في هذا المضمار بادروا إلى تعزيز مناهج التعبير الكتابي بحجة أن مجتمعهم يتيح لأبنائهم فرص الكلام أكثر من فرص الكتابة، وأن تقنيات التعبير الكتـابي تتطلـب مـن التلاميذ عناية كبيرة مقارنة بتقنيات التعبير الشفوي (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

4- دراسة التعبير الكتابي المنطلق :

خلال العام الدراسي 1945- 1946 م أجريت دراسة تجريبية حول التعبير الكتابي المنطلق في أحد فصول الصف الأول من التعليم الابتدائي بمصر، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة التجريبية أن يدرك المعنيون بالأمر في ميدان التربية والتعليم أهمية تعويد التلاميذ الانطلاق في التعبير بتركهم أحرارا يتحدثون بلغتهم الطبيعية في شجاعة وطلاقة دون تقييدهم بقواعد اللغة وبتقويم أخطائهم أثناء التعبير، وكان هذان القيدان يعوقان تلاميذ الصف الأول من التعليم الابتدائي عن الانطلاق في التعبير الكتابي ، لذلك كانت المؤسسات التعليمية الابتدائية بوجه عام تؤخر تدريس التعبير الكتابي إلى الصف الثالث من التعليم الابتدائي .

ولقد توخت الدراسة التجريبية المذكورة مسايرة دوافع الأطفال وميولهم الطبيعية إلى التعبير الكتابي المتصل، فاعتنت بتحرير التلاميذ الخاضعين للتجريب من القيود التي تحول بينهم وبين الانطلاق في التعبير، وعمدت في نفس الوقت إلى إرضاء كبريائهم وتقوية ثقتهم بأنفسهم في تدريسهم التعبير الكتابي بطريقة لا يلجأ معلمهم فيها إلى تصحيح ما يكتبونه إليه، بل يكتفي بقراءته والتعليق عليه تاركا لهم فرصة ترقية لغتهم تدريجا بواسطة القراءة والاستماع، وكانت نتائج هذه الدراسة بصورة مجملة تؤكد أن ترك الأطفال ينطلقون في التعبير بلغتهم الطبيعية في الصف الأول من التعليم الابتدائي يؤدي إلى تقدم ملحوظ في اكتسابهم مهارات التعبير اللغوي وفي تمكنهم من فنونه وتقنياته (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

5- دراسة التعبير الحر:

خلال العام الدراسي 1960-1961 م أجريت دراسة تجريبية حول تدريب الطلاب على التعبير الحر في إحدى المؤسسات التعليمية الثانوية بجمهورية مصر العربية، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يصل المعنيون بالأمر في التعليم اللغوي إلى معرفة مدى أهمية تشجيع الطلاب على الإكثار من الكتابة بمنحهم حرية اختيار ما يعالجونه من موضوعات .

وفي هذا المسار التجريبي لم يكن المعلم القائم بتدريس التعبير اللغوي يقتصر على الموضوعات المقترحة على طلاب حصة التعبير، بل يترك لهم الحرية المطلقة في اختيار موضوعات أخرى وإضافتها إلى الموضوعات المقترحة عليهم، وكانت الموضوعات الإضافية تسجل في كراريس التعبير اللغوي الأصلية الخاصة بالطلاب لتكون موضع اهتمام كل من الطالب والمعلم على حد سواء .

وقد كشفت نتائج الدراسة أن الموضوعات الإضافية كانت كثيرة ، وأن الطـلاب كـانوا يتحـرون الإجادة في تناولها وفي عرضها، وأن منح الطالب حرية اختيار ما يعالجه من موضوعات في التعبيـر اللغوي يساهم بدور لا يستهان به في زيادة إقباله على الكتابة وفي توسيع دائرة نشاطه وتفكيره (محمـد عبد القادر أحمد 1985 م) .

6- دراسة أدوات الربط :

في عام 1965 م قام صلاح مجاور بدراسة أدوات الربط في اللغة العربية ومـدى قـدرة تلاميـذ المرحلة الإعدادية على استعمالها، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يكتشف الباحث عن درجة تمكن تلاميذ المرحلة الإعدادية من استعمال أدوات الربط بين الجمل في التعبير التحريري.

وفي هذا الإطار لجأ الباحث إلى تجميع بعض موضوعات التعبير التحريري، وعكف على دراستها وتحليلها مراعيا ألوان أدوات الربط وكيفية استعمالها، وكان الباحث يفترض أن ضعـف التلاميـذ فـي العبير التحريري يرجع إلى عدم قدرتهم على الربط بين الجمل، وأن الانتقال المفاجئ بين الأفكار يرجع إلى استخدام أدوات الربط استخداما خاطئا وإلى الفشل في تمييز المكان الملائم لاستخدام كل أداة وفـي تحديد الأثر الطارئ على المعنى بعد الاستخدام .

وقد توصل الباحث في نهاية المطاف إلى جملة من النتائج كان من أهمها أن ضعف التلاميـذ فـي التعبير التحريري يعود في جانب كبير منه إلى ضعفهم في استعمال أدوات الربط وإلـى عـدم فهمهـم وظيفة كل أداة ومعناها والغرض من استعمالها (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

7- دراسة المهارات اللغوية :

في عام 1973 م قام محمد صلاح الدين علي مجاور بدراسـة ميدانية هدفها تحديـد المهـارات اللغوية الملائمة في كل فرع من فروع اللغة العربية بكل صف دراسي على انفراد فـي التعلـيم العـام الابتدائي والإعدادي والثانوي بدولة الكويت وبجمهورية مصر العربية ، وكانت الغايـة المتوخـاة مـن الاهتمام بحصر المهارات اللغوية في فروع اللغة العربيـة أن يجـد المعنيون بـالأمر فـي التعليـم اللغوي إطارا مرجعيا يستندون إليه في بناء المناهج وفي تدريسها .

ولقد استهـل الباحث معالجة موضوع المهـارات اللغويـة بمراجعة ما كتـب حول مهارات فروع اللغـة بوجه عام ، وتطرق بعدئذ إلى الإلمـام بما ورد في برامـج اللغة العربيـة السارية المفعول في شتـى المراحل التعليمية بدولة الكويت وبجمهورية مصر العربية ، ثم لجـأ إلى إعـداد استفتاء مفتوح

يرمي إلى استقصاء مهارات فروع اللغة العربية بتطبيقه على عينة عشوائية ضمت مائة وخمسين معلماً وعشرة موجهين وخمسة مربين في ميدان التعليم اللغوي بدولة الكويت، وبذلك وصل الباحث إلى وضع الصورة الأولية لاستفتاء مقيد يتوخى تحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، وعمد إلى عرض الصورة الأولية للاستفتاء المقيد، على عينة الاستفتاء المفتوح ليستفيد من آراء أفرادها في إخراج الصورة النهائية للاستفتاء المقيد، وكانت الصورة النهائية المذكورة تتضمن أربعا وستين مهارة في القراءة وثلاثين مهارة في الإملاء والخط وخمسين مهارة في التعبير الشفوي والكتابي وثلاثين مهارة في المحفوظات والأناشيد وأربعا وثلاثين مهارة في قواعد اللغة وتسع عشرة مهارة في الاستماع .

وعلى غرار ما سبق ذكره في الاستفتاء المفتوح جرى تطبيق الاستفتاء المقيد على عينة عشوائية في ميدان التعليم اللغوي بدولة الكويت وبجمهورية مصر العربية تضمنت خمسة آلاف وثلاثمائة معلم وتسعين موجها وعشرة مربين، وانتهت الخطوات الإجرائية للدراسة بتحليل نتائج الاستفتاء المقيد واستخلاص المهارات اللغوية المناسبة في كل فروع من فروع اللغة العربية بكل صف دراسي على حدة في التعليم العام الابتدائي والإعدادي والثانوي، وأوصى الباحث بالتعمق في تصنيف المهارات اللغوية وبمراعاة توزيعها وترابطها في صياغة الأهداف التربوية وفي تأليف الكتاب المدرسي وفي ممارسة النشاط التعليمي(محمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م) .

8- دراسة محمد عبد القادر أحمد :

خلال العام الدراسي 1982 – 1983 م قام محمد عبد القادر أحمد بدراسة تجريبية هدفها إبراز أثر طريقة المواقف الوظيفية في تدريس التعبير التحريري، وقد انطلق الباحث في هذه الدراسة التجريبية من مراجعة الكتابات العلمية المتصلة بموضوع التعبير اللغوي، وعمد إلى بناء استفتاء يتوخى حصر المواقف الوظيفية التي ينبغي أن يدور حولها تعليم التعبير في الصف الثاني من المرحلة الثانوية بالبيئة المصرية، وكانت عينة الاستفتاء تضم مائة موجه في اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي في القاهرة .

وفي ضوء معطيات الاستفتاء المذكور اطلع الباحث على مجالات النشاط اللغوي الشفوي والتحريري السائدة في الأوساط الاجتماعية المصرية، ووصل في نهاية المطاف إلى جمعها في أربعة محاور أساسية تضمنت مواقف التعبير التحريري والمواقف الوظيفية المختلفة ومواقف التعبير الشفوي ومواقف المشاكل الاجتماعية العويصة، وكانت المحاور الأساسية الأربعة تشتمل على ألوان متنوعة من المواقف الوظيفية الملائمة لتدريس التعبير الشفوي والتحريري في الصف الثاني من التعليم الثانوي بالمجتمع المصري .

وفي هذا الإطار لجأ الباحث إلى وضع تصميم تجريبي يهدف إلى توضيح أثر طريقة المواقف الوظيفية في تدريس التعبير التحريري بالصف الثاني من التعليم الثانوي في إحدى المدارس الثانوية للبنات بالقاهرة، وكان التصميم التجريبي المعتمد يحتوي على مجموعة تجريبية تتكون من ثمان وثلاثين طالبة ومجموعة ضابطة تتكون من خمس وثلاثين طالبة .

وفي سياق تنفيذ التجربة سعى الباحث إلى إجراء اختبار قبلي موحد في التعبير اللغوي لتحقيق تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرة التعبيرية، واعتنى في نفس الوقت بتثبيت عوامل الذكاء والعمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في المجموعتين، ثم طلب من معلم اللغة العربية أن يقوم بتدريس أفراد المجموعة التجريبية التعبير بطريقة المواقف الوظيفية مراعيا منحهم حرية اختيار الموضوع الذي يلائمهم، وكان نفس المعلم يقوم بتدريس أفراد المجموعة الضابطة التعبير بطريقة الموضوعات التقليدية متشبثا بحريته في اختيار الموضوع الذي يلائمهم، وأثناء الفترة الزمنية المكرسة للتجريب تمكن المعلم من تدريس وتصحيح ثمانية موضوعات تعبيرية لكل مجموعة على انفراد، وكانت عملية التصحيح مقيدة بوجوب مراعاة جودة التعبير والخلو من الأخطاء الهجائية والإملائية والنحوية وفق معيار تقويمي أعده الباحث لهذا الغرض .

وفي نهاية التجربة خضع أفراد المجموعتين لاختبار بعدي موحد في التعبير اللغوي، وكانت نتائج الدراسة بوجه عام تؤكد أن تعليم التعبير بطريقة المواقف الوظيفية أفضل من تعليمه بطريقة الموضوعات التقليدية، وأوصى الباحث في هذا المجال بضرورة الاهتمام بالتعبير وبالمكتبات المدرسية وبجمعيات النشاط الأدبي داخل المدرسة وبتشجيع البحث العلمي اللغوي وبتحريض المعنيين بالأمر في التعليم والإعلام على الالتزام باللغة العربية الفصحى في اتصالهم بغيرهم (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

9- دراسة مردود برامج اللغة العربية :

في عام 1994 م أجرت المديرية الفرعية لتقويم البرامج بوزارة التربية الوطنية بالجزائر دراسة ميدانية كان هدفها تقويم مردود برامج اللغة العربية للصف التاسع من التعليم الأساسي ، وتضمنت الدراسة يومئذ بناء اختبار موضوعي مقنن انطلاقا من الأهداف العامة والخاصة المعتمدة في تدريس اللغة العربية بالصف المذكور، وروعي في بناء الاختبار أن تمس بنوده مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم طبقا لما ورد في تصنيف" بلوم " ، وكان الاختبار يتألف من واحد وخمسين بندا موزعة على ثلاثة محاور أساسية ، يختص المحور الأول منها بدراسة النصوص الأدبية والمحور الثاني بالقدرة على التعبير الكتابي والمحور الثالث بتوظيف

القواعـد النحويـة والصرفيـة والإملائيـة .

وقد تمكن المعنيون بالأمر في هذه العملية التقويمية من تطبيق الاختبار على عينـة عشـوائية ممثلـة للمجتمع الأصلي تتكون من ألف وخمسمائة وثلاثين تلميذا من الذكور والإناث ، وأكـدت نتـائج الاختبار بصورة مجملة أن 39 % من أفراد العينة هم الذين حققوا مائة بالمائة الأهداف المسطرة لبرنامج اللغة العربية في الصف التاسع من التعليم الأساسي ، وبالمقابل فإن 61 % من أفراد العينة فشـلوا فـي تحقيق أهداف البرنامج فشلا جزئيا أو كليا .

وحول المردود الخاص بكل محور من المحاور الثلاثة المدرجة في عملية التقويم كشفت نتائج الاختبار أن 52 % من أفراد العينة هم الذين حققوا مائة بالمائة الأهداف التربوية المحددة لمحور دراسة النصوص الأدبية ، وأن 38 % من أفراد العينة هم الذين حققوا مائة بالمائة الأهـداف التربوية المحددة لمحور القدرة على التعبير الكتابي ، وأن 26 % من أفراد العينة هم الذين حققوا مائة بالمائة الأهداف التربوية المحـددة لمحور توظيف القواعد النحوية والصرفبة والإملائية (تقويم مردود برامج اللغة العربية للصف التاسع من التعليم الأساسي 1994 م) .

* * *

مـدى الاستفـادة من الدراسـات السابقـة

استفاد الباحث من الدراسات المتصلة بالنشاط المدرسي في الإلمام بألوان المناشط المدرسـية وأوضـاعها وعوامل تشجيع التلاميذ على الإقبال عليها وحسن استثمارها في حياتهم التعليمية بوجه عام، وفـي هـذا المجال أدرك الباحث منزلة النشاط المدرسي وأهميته في بناء المنـاهج التربويـة الحديثـة، وتبـين لـه بوضوح وجلاء دور الإذاعة المدرسية في خدمة النظام التعليمي داخل المؤسسات التعليميـة وخارجهـا، وتراءت له في نفس الوقت مجمل الوسائل والأساليب المؤدية إلى النجاح في إعداد برامج النشاط المدرسي وفي القيام بتنفيذها وفق معطيات علم النفس الحديـث وعلوم التربية المعاصرة .

واستفاد الباحث من الدراسات المتصلة بالتعبير اللغوي في الإحاطة بمهارات التعبير وبطرق تدريسـه وبكيفية مساعدة التلاميذ على اكتساب فنونه والتمرس بتقنياته في شتى المراحل التعليمية، وفي هذا الميدان اطلع الباحث على مجالات النشاط اللغوي وعلى ركائز طريقة المواقف الاجتماعية الوظيفيـة فـي تعلـيم التعبير التحريري وعلى مدى تدخل ذاتيـة المعلم في تقويم الموضوعات التعبيريـة المعروضـة عليـه، ووقف في نهاية المطاف على أبعاد التعبير الحر المنطلق وعلى الغايات النفسية والتربويـة المنوطـة بـه وعلى مردود التربيـة اللغوية في السنة التاسعة من التعليم الأساسي بالمنظومة التربوية الجزائرية .

ولقد توخى الباحث الانتفاع بما أكدته الدراسات في معالجته أثر النشاط الإذاعي المدرسي فـي تنميـة مهارات التعبير اللغوي، فاعتنى بربط البرامج الإذاعية المدرسية بالمنهج التربوي ، ووجه اهتمامه في بناء البرنامج التجريبي وفي تطبيقه إلى مهارات التعبير اللغوي الأربع المعنية بالأمر في هذه الدراسة، وأفـراد المجموعة التجريبية ببعض السمات التي تقتضيها طبيعة الأشغال الإذاعيـة المدرسـية، وأتـاح لجميـع المشاركين في النشاط الإذاعي المدرسي حرية تنويع برامج إذاعتهم المدرسية وتعـديلها طبقـا لميـولهم ورغباتهم وآرائهم ومقترحاتهم الملائمة في هذا المضمار، وكان يقوم بترغيب التلاميذ في مزاولـة النشاط الإذاعي المدرسي ويسعى لتحريضهم على الاسترسال في التعبير الشفوي والكتابي مراعيا عـدم التشـديد عليهم في تصحيح الأخطاء .

وبصورة مجملة كانت الدراسات السابقة في النشاط المدرسي وفي التعبير اللغوي سراجا منيرا يضـيء للباحث معالم الطريق ويهديه إلى التي هي أقوم كلما التبست عليه دقائق الأمور.

* * *

مراجـع الفصـل الثانـي

1. " تقويم مردود برامج اللغة العربية للصف التاسع من التعليم الأساسي " ، وثيقة إدارية بالمديرية الفرعية لتقويم البرامج ، وزارة التربية الوطنية بالجزائر، فيفري 1994 م ، ص 1 – 15 .
2. محمد صلاح الدين علي مجاور ، " دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فـروع اللغـة العربية " ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م ، ص 7 - 177 .
3. محمد عبد القادر أحمد، " طـرق تعليـم التعبيـر " ، مكتبة النهضة المصـرية ، القـاهرة ، 1985 م ، ص 9 – 332 .
4. محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة ، " دليـل المناشـط الثقافية والتربويـة غيـر الصـفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي " ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلـوم ، تـونس ، 1984 م ، ص 1 – 151 .

* * *

الفصل الثالث

المذياع والنشاط الإذاعي المدرسي

ظهور المذياع وانتشاره

استخدامات المذياع

الإعلام والتربية

الإذاعة المدرسية

النشاط الإذاعي المدرسي

مراجع الفصل الثالث

ظهـور المذيـاع وانتشـاره

يرتبط ظهور المذياع وانتشاره بسلسلة من الاكتشافات العلمية المتوالية بداية من اهتمام " جيمس كليرك مكسويل " في جامعة " كمبردج " عام 1864 م بمظاهر التوتر والضغط الملحوظة فـي الفضـاء والمعروفة اليوم بموجات البث الإذاعي، وفي عام 1879 م تمكن " ادوار هيـوز " فـي لنـدن مـن الاستماع إلى الموجات الإذاعية بواسطة جهاز لاقط صنعه بنفسه ، وفي عام 1884 م حـاول " ولـيم بريس " في لندن أن ينقل الموجات الإذاعية إلى مسافات بعيدة بالاعتماد على ظـاهرة الاسـتحثاث التـي اهتدى إليها أثناء ملاحظته إشارات غريبة في أسلاك البرق الهوائية الممتدة فوق أرض دفنت فيها الأسلاك الكهربائية ، وفي عام 1887 م قام الألماني " هينريك هيرتز " باختبار تجريبي أثبت فيـه أن الموجـات الإذاعية موجودة وأن نقلها عبر الفضاء ممكن بدون أسلاك، وفي عام 1894 م نجح " أوليفرلودج " فـي نقل الموجات الإذاعية إلى مسافة قصيرة، وفي عام 1901 م تلقى الإيطالي " مركوني " رسائل لاسـلكية مرسلة إليه من مكان بعيد، وفي عام 1906 م سمع بعض موظفي الاتصال اللاسلكي في إحـدى السـفن البحرية أنغامـا موسيقية كان يذيعها أحد البريطانيين المتعلقين بتوسيع دائرة البث الإذاعي ، وفـي عـام 1907 م توصل الأمريكي " لي دي فورست " إلى صنع صمام ثلاثي الأقطاب ساهم بدور كبير في تقوية الموجات الإذاعية الصوتية المرسلة عبر الأثير، وفي عام 1909 م كانت مصلحة البريد البريطانية علـى اتصال لاسلكي بمئات من السفن الماخرة في البحار والمحيطات (غودال ف. ج . ترجمة حسيب سماحة بـدون ذكر تاريخ النشر) .

وفي عام 1920 م بدأ " فرانك كونراد " في الولايات المتحدة الأمريكيـة ببـث برامـج صـوتية موسيقيـة ورياضيـة غير رسميـة من محطـة إذاعيـة هاتفيـة للهـواة ، وكانت جريـدة " الـديلي ميل " في بريطانيا منهكـة في تنظيم برنامـج إذاعـي صوتـي مرسل عبر الأثيـر، وفي الثـاني مـن شهر نوفمبـر في نفس العام أصبحت محطـة " فرانك كونراد " في الولايات المتحـدة الأمريكيـة تبـث برامـج إذاعيـة صوتيـة منتظمـة فـي ميادين الثقافـة والرياضـة والديـن ، وفي عـام 1921 م قام " فرييه " في فرنسا ببـث برامـج إذاعيـة صوتيـة من بـرج " إيفـل " بباريس ، وفـي عـام 1922 م أنتجـت الولايات المتحدة الأمريكية مـا يقـرب مـن مائـة ألـف جهـاز اسـتقبال ، وفـي عـام 1923 م تجـاوز عـدد المحطـات الإذاعيـة بالولايات المتحدة الأمريكية خمسمائة محطة ، وفي نفس العام أنشأت ألمانيا محطة إذاعية صوتية منتظمة ، ودخلـت استراليا ميدان البث الإذاعي ، وفي عام

1924 م ظهرت هيئة الإذاعة البريطانية، وتمكنت الولايات المتحدة الأمريكية من صنع مليون وخمسمائة ألف جهاز استقبال، وأصبحت كل دولة صناعية متقدمة تحظى بمحطة إذاعية واحدة على الأقـل (خليـل صابات 1987 م) .

وفي عام 1925 م قام أحد الفرنسيين في الجزائر بتأسيس محطة إذاعيـة صـوتية علـى الموجـة المتوسطة، ووصل عدد المحطات الإذاعية الصوتية في العالم إلى ما يقرب من ستمائة محطة، وكان عـدد الرخص المقدمة إلى حائزي أجهزة استقبال البث الإذاعي الصوتي في بريطانيا يقدر بمليون ومائة وأربعين ألف رخصة (خليل صابات 1987 م) .

وقد ظهر البث الإذاعي الصوتي في مصر عام 1926 م ، وفي المغرب عام 1928 م ، وفي تونس عام 1935 م ، وفي العراق عام 1936 م ، وفي لبنان عام 1938 م ، وفي ليبيا عام 1939 م ، وفي السودان عام 1940 م ، وفي سوريا عام 1941 م ، وفي البحرين عام 1942 م ، وفي الصومال عـام 1943 م ، وفي اليمـن الشمالي عام 1947 م ، وفي الأردن عام 1948 م ، وفي السعوديـة عـام 1949 م ، وفي الكويت عام 1951 م ، وفي اليمـن الجنوبي عام 1954 م ، وفـي موريتانيـا عـام 1956 م ، وفي الإمارات العربية المتحدة عام 1966 م ، وفي قطر عام 1968 م ، وفي سلطنة عمان عام 1970 م (خليل صابات 1987 م) .

وأما عدد المحطات الإذاعية الصوتية المنتشرة في شتى أنحاء العالم فكان يتجاوز ألفا ومائتي محطـة عام 1935 م ، وفي عام 1950 م ، تجاوز عدد الرخص المقدمة إلى حائزي أجهزة الاستقبال الإذاعـي الصوتي في بريطانيا عشرة ملايين رخصة ، وفي عام 1960 م تجاوز نفس العدد السـابق سـبعة آلاف وخمسمائة محطة، وارتفعت نسبة عدد البيوت الأمريكية التي تحتضن جهاز استقبال إذاعي صوتي واحـد على الأقل إلى 95 % ، وكان عدد المحطات الإذاعية الصوتية المصرح بها في أمريكا يبلغ ثلاثـة آلاف وخمسمائة محطة ، وفي عام 1965 م وصل عدد المحطات الإذاعية الصوتية في القارة الأفريقيـة إلـى خمسمائة محطة، وفي عام 1969 م أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة أن عـدد أجهـزة استقبال البرامج الإذاعية الصوتية في العالم يقدر بستمائة وثلاثة وخمسين مليون جهاز ، وفي عام 1977 م بلغـت نسبـة عـدد المستمعيـن إلـى المذيـاع في العالـم ثلاثـة وسبعيـن في الألف من مجمـوع عـدد السكـان ، وكان عـدد المحطات الإذاعيـة الصوتيـة في القـارة الأفريقيـة يقـدر بسـبعمائة وتسعين محطة ، وفي عام 1978 م وصل عدد أجهـزة استقبال البرامـج الإذاعية الصوتية في العالـم إلى تسعمائة وإثنين وعشرين مليون جهاز ، وفي عام 1979 م كان عدد مراكز البث الإذاعي الصـوتي في العالـم ثمانية وعشرين ألف مركـز منها ثلاثمائة مركز في الوطن العربي ، وبلغ عدد أجهزة استقبال

البرامـج الإذاعيـة الصوتيـة في العالـم ألفا ومائة وأربعين مليـون جهـاز منهـا إثنـان وعشـرون مليون جهـاز في الوطـن العربـي ، وفي عام 1983 م قفـز عـدد أجهــزة استقبــال البـرامج الإذاعيـة الصوتيـة فـي العالـم إلـى ألـف وخمسمائـة مليـون جهــاز ، ولا يــزال المـذياع مسرعـا فـي سيـره نحـو اقتحـام سائـر البيـوت فـي العالـم بفضـل خدماتــه الاجتماعيــة الجليلـة التـي يتعـذر علـى الوسائـل الإعلاميـة الأخـرى أن تقـوم بهـا (مـاذا يريـد التربويـون مـن الإعلاميـن 1984م ، وخليل صابات 1987 م) .

* * *

استخدامـات المذيـاع

للمذياع مزايا عديدة تؤهله دون غيره من الوسائل الإعلامية الأخرى للقيام بأدوار متنوعـة لصـالح البشرية في شتى ميادين الحياة، فهو وسيلة عصرية مهمة من وسائل الاتصال بالجماهير، وهو جهاز وديع مطيع لا يتوانى في خدمة المستمعين إليه ولا يجبرهم على التقيد بشروط معينة للاستفادة منه والاسـتمتاع به، لذلك اتسعت دائرة الإقبال عليه وتزايدت مجالات استخدامه بتزايد حاجة الناس إليه، وتأكد ووجوده في كل مأوى للبشر يمكن أن يخطر على بال، وفي ما يلي عرض موجز لأهم وظائفه واستخداماته السـارية المفعول في الوقت الراهن :

1. التسلية والترفيه :

يصاحب المذياع الإنسان في العديد من مناشطه اليومية التي يمارسها ، فيخفف عنه همـوم حياتـه وأثقالها ، ويزيده في نفس الوقت حيوية ونشاطا بفضل ما ينقله إليه من برامج التسلية والترفيه ، ولايـزال المذياع ينافس سائر الوسائل الإعلامية في تمتيع المستمعين إليه بالأنغام الموسيقية على وجه الخصـوص، وقد يقوم الحاكي والتلفزيون بنفس الدور الذي يقوم به المذياع في هذا المجال ، بيد أنهما يعجـزان عـن إيصال الأنغام الموسيقية إلى آذان المستمعين مجردة من أي شيء آخر، فالحاكي يمكـن أن يشـغل بـال المستمع إليه بدوران القرص أو أن يشتت انتباهه بتوقف الأسطوانة، والتلفزيون لا يسمح بالتعمق في تأمل برامجه الموسيقية لكونها موزعة مبدئيا بين حاستي السمع والبصر (وليام ل. ريفرز وآخران ترجمة إبـراهيم إمام 1975 م ، وعبد العزيز شرف 1980 م ، وإبراهيم إمام 1984 م ، وخليل صابات 1987 م) .

وغني عن البيان أن اختفاء الصورة المرئية أثناء الإصغاء إلى البرامج الإذاعية الصوتية يثير خيال المستمع ويطلق سراحه، وأن المذياع بوجه عام لا يفرض وجوده الشكلي على من يستمع إليه في أي حال من الأحوال، وأنه يؤنس وحدة المرضى ويسليهم ويرفع معنوياتهم، وأن الاستمتاع ببرامجه الترفيهيـة لا يستلزم الجلوس أمامه والتحديق إليه على غرار ما يحدث خلال مشاهدة عـروض التليفزيـون والسـينما والمسرح ، ونتيجة لأهمية المذياع في تسلية المستمعين إليه وفي الترفيه عنهم بألوان الموسـيقى والغنـاء لجأت بعض الدول إلى إنشـاء محطات إذاعية صوتية خاصة ببـث البرامـج الموسيقيـة والغنائيـة لاغيـر (مارشال ماكلوهان ترجمة خليل صابات وآخرين 1975 م ، وعبد العزيز شرف 1980 م ، وإبـراهيم إمـام 1984 م ، خليل صابات 1987 م) .

2. الإعلام والتثقيف :

يؤدي المذياع دورا بالغ الأهمية في إعلام من المستمعين إليه وفي تثقيفهم بواسطة برامجه الصوتية العديدة المكرسة لهذا الغرض ، ففي نشرات الأخبار المنتظمة يجد المستمعون إلى المذياع ما يهمهـم مـن المعلومات والأحداث المرتبطة بمناشط حياتهم اليومية داخل الوطن وخارجه ، وفـي التقـارير الإذاعيـة والألعاب الثقافية والمسلسلات الروائية مجال حيوي ملائم لترقية معارف المستمعين وتنمية أذواقهم، وهناك برامج إذاعية متنوعة في ميادين العلم والأدب والفن والدين يجعلها المذياع في متناول جميع المقبلين عليه في أي ركن من أركان العالم النائية، وفي وسع المذياع دون غيره من الوسائل الإعلامية الأخرى أن يقوم بتبليغ رسائله إلى جماهيره أثناء قيامها بالعمل وأثناء خلودها إلى أماكن الراحة وأثناء حلها وترحالها فـي أي حال من الأحوال ، إنه صديق أمين وفي ورفيق دائم غير طفيلي يتكلم حين يطلب منه الكلام ويسـكت حين يطلب منه السكوت (عبد الطيف حمزة 1968 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشـام نشـابة وآخـرين 1971 م ، وعبد العزيز شرف 1980 م ، وإبراهيم إمام 1984 م ، وخليل صابات 1987 م ، وتيري د. بيغ وآخـرون ترجمة اليونيسكو بدون ذكر تاريخ النشر) .

وقد نجح المذياع بتفوق وامتياز في تسلله إلى البيوت بسرعة منقطعة النظير، وتمكن في وقت يسير من إغراء معظم الناس بالإقبال عليه ومن تقريب وجهات نظرهم نحو القضايا ذات الاهتمـام المشـترك ، ومن هذا المنطلق يكون المذياع وسيلة اتصال جماهيري فوري عالمي بعيد المدى ، وهو ذو قدرة عاليـة في الإقناع والتأثير والإثارة والاستهواء ، كما أنه من أقوى الأوعية الثقافية المعاصرة في تكـوين الحـس النقدي لدى المستمعين وفي إنماء وعيهم الوطني ودعم تفاعلهم الاجتماعي (عبد الطيـف حمـزة 1968 م ، ومارشال ماكلوهان ترجمة خليل صابات وآخرين 1975 م ، ووليام ل . ريفرز وآخران ترجمة إبراهيم إمـام 1975 م ، وعبد العزيز شرف 1980 م ، وإبراهيم إمام 1984 م ، وخليل صابات 1987 م) .

3. التربية والتعليم :

اقتحـم المذيـاع الميدان التربـوي وسانـد المعنيين بالأمر فيه على توسيـع دائـرة نشاطهـم التعليمـي وتقويـة مفعوله ورفع كفايتـه الإنتاجيـة ، وفي هذا المضمار تبـوأ المذيـاع مكانة رفيعـة في المؤسسـات التعليميـة بوجه عام ، وانتشـر استخدامه بصورة مكثفـة في مجـال محـو الأميـة وفي مشاريع التكويـن المهنـي والتربيـة المستمـرة وتعميـم التعليم ، وهناك أبحاث ودراسات علميـة عالمية عديدة تؤكد صلاحيـة المذياع للقيام بدور المعلم المتنقل والكتاب الناطق والمدرسة المفتوحة ، غير أن ذلك يستلزم بالضرورة توفير ذوي الكفاءة والاختصاص في التربيـة والإعلام على حد سواء ، ومهما

بلغت تكاليف إعداد التربويين والإعلاميين الذين سيضطلعون بمهمة تسخير المـذياع لخدمــة الجهـاز التعليمي فهي تكاليف بسيطة ومحدودة مقارنة بعدد فئات المجتمع المرشحة للاستفادة من البرامج التعليميـة المذاعة (وهيب سمعان وآخران 1966 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، ووليام ل . ريفرز وآخران ترجمة إبراهيم إمام 1975 م ، وريتشارد بيرك ترجمة صـلاح عبـد المجيـد العربـي 1977 م ، وإبراهيـم إمـام 1984 م ، وخليل صابات 1987 م ، وتيري د . بيغ وآخرون ترجمـة اليونيسكـو بدون ذكر تـاريخ النشـر) .

وقد يكون المذياع مفيدا بالنسبة إلى الدول النامية على وجه الخصوص ، وذلك لكون مشاكلها التربوية العويصة تكاد تنحصر في ارتفاع عدد التلاميذ وفي ندرة المعلمين الأكفاء وفي ضيق المباني المدرسـية ، ويبدو أن الإذاعة التعليمية بأشكالها المختلفة مؤهلة لمعالجة هذه القضايا وإيجاد الحلول العمليـة الملائمـة لمواجهتها والتغلب عليها ، ومن نافلة القول أن المذياع لا يغني عن المعلم ولا يحل محله في قيامه بالمهام التربوية النبيلة المنوطة به، بيد أنه يعينه على أدائها ويمكنه في نفس الوقت من إيصال صوته إلى ربـات البيوت في المنازل وإلى الفلاحين في المزارع وإلى العمال في المصانع وإلى كل الجماهير الراغبـة فـي الارتواء من ينابيع العلم والمعرفة عبر أمواج الأثير (وليام ل . ريفرز وآخران ترجمة إبراهيم إمـام 1975 م ، وريتشارد بيرك ترجمة صلاح عبد المجيد العربي 1977 م ، وعبد العزيز شرف 1980 م ، وإبراهيم إمـام 1984 م ، وخليل صبات 1987 م) .

4. الدعاية والإشهار :

يعتبـر فـن الدعايـة والإشهـار قـوة إعلامية عظمى مكرسـة للتأثيـر في الرأي العام وإقناعـه بالتوجه نحو أهداف مغرضة ، وقد عرفه الإنسان ومارسه منذ مطلع حياته ، فكان يستند إليه في تـرويج أفكاره ونشر معتقداته ، وكانت وسائلـه الإعلامية المعتمـدة في هذا المضمار متنوعـة بتنـوع المكـان والزمان ، وهي في مجملها تحوم حول مناشط الرسم والكتابة والشعر والخطابة ، ويظهر ذلـك بوضـوح وجلاء في طرائق احتفـاء القدامـى بطقوسهم الدينيـة وفي أساليب نشاطهم الثقافـي الموجه إلى تخليـد أحداثهم المعاصرة وتمجيد أعيادهم الوطنية، ولايزال الإنسان في العصر الحديث متشـبثا بفـن الدعايـة والإشهار في حياته الاجتماعية بوجه عام، وهناك تقنيات علمية عديدة يلجأ إليها الدعاة في إثارة المدعوين ويستعينون بها في حملهم على التقيد بما يدعونهم إليه ، وفي عام 1920 م برزت إلى الموجود المحطات الإذاعيـة الصوتيـة الموجهة إلى الجماهيـر ، وأدرك المعنيون بالأمر في الدعايـة والإشهار أن المذياع قـادر على القيام بأخطر الأدوار في تكويـن الـرأي العام وفي توجيهه ، وأنه أسرع من غيره في تعميم

الأخبار الجديدة فور حدوثها، وأن الأثر الأول للخبر ينطبع في أعماق النفوس ولا يمحى بسهولة ويسر (عبد الطيف حمزة 1968 م ، وعبد العزيز شرف 1980 م ، وإبراهيم إمام 1984 م ، وفتحي الأبياري 1985 م ، وفرنان ترو ترجمة محمد الغندور بدون ذكر تاريخ النشر ، ووارن ك . أجي وآخران ترجمة ميشال تكلا بدون ذكر تاريخ النشر) .

ومنذ ذلك الحين ارتبطت حركة الدعاية والإشهار بمعطيات علم النفس ارتباطا وثيقا، وتكالبت النظم السياسية المتعادية في شتى أنحاء العالم على استغلال أمواج الأثير في بث البرامج الإذاعية الصوتية الرامية إلى الاستخفاف بالعدو واستصغاره وكشف حيله الدفاعية الخاصة، وفي هذا المسار اتسعت دائرة الدعاية والإشهار اتساعا كبيرا في ميادين الثقافة والاقتصاد والسياسة ، وحظي المذياع باهتمام منقطع النظير في تحريك الجماعات وفي تعبئة الجماهير ، وأصبح النشاط الإذاعي الصوتي برمته مجالا حيويا ملائما لتنفيذ عمليات الترغيب والإغراء والاستمالة والاستهواء ، وانطلاقا من أهمية المذياع في تكوين الرأي العام العالمي واستعطافه يبث الاتحاد السوفياتي برامجه الإذاعية العالمية بخمس وستين لغة ، وتبث الولايات المتحدة الأمريكية برامجها الإذاعية العالمية الموجهة إلى أوروبا الشرقية بإثنتين وعشرين لغة ، وفي خضم هذه الأمواج الإعلامية العالمية المتلاطمة تلجأ بعض الدول الشرقية والغربية على حد سواء إلى اعتماد التشويش الإذاعي المقصود لحماية مواطنيها من أخطار البرامج الإذاعية العالمية غير المرغوب فيها، وذلك ما حدث بالفعل أثناء الحرب العالمية الثانية ويحدث باستمرار في الحرب الباردة التي ما فتئت تدور رحاها بين السياسيين المتناحرين في الشرق والغرب والشمال والجنوب (جوردون أولبورت وليوبوستمان ترجمة صلاح مخمير وعبده ميخائيل رزق 1964 م ، وعبد اللطيف حمزة 1968 م ، ومحمد عبد القادر حاتم 1972 م ، ومارشال ماكلوهان ترجمة خليل صابات وآخرين 1975 م ، وإبراهيم إمام 1984 م ، وفتحي الأبياري 1985 م ، وخليل صابات 1987 م) .

إن المذياع سلاح ذو حدين في ساحات الإعلام والاتصال بالجماهير، فهو أداة سلام حين يدعو الشعوب إلى الألفة والمودة والإخاء، وهو أداة حرب حين يدفع الشعوب إلى الفرقة والعداوة والبغضاء، وهو أقدر من جميع الوسائل الإعلامية المعاصرة على تمكين رسائل التسلية والترفيه والإعلام والتثقيف والتربية والتعليم والدعاية والإشهار من طي الأبعاد الزمانية والمكانية بفضل أمواج الأثير التي يمكنها أن تدور حول الكرة الأرضية في زمن يسير لا يتجاوز ثمن ثانية (عبد اللطيف حمزة 1968 م ، وعبد العزيز شرف 1980 م ، وخليل صابات 1987 م) .

* * *

الإعـلام والتربيـة

الإعلام نشاط اتصالي حضاري يتوخى إمداد الناس بالأخبـار الصـحيحة والمعلومـات السـليمة والحقائق الثابتة التي تمكنهم من تقويم آرائهم وتصويبها إزاء ما يعترضهم من الوقائع والمشكلات، ومـن هذا المنطق النظري لمفهوم الإعلام بوجه عام يتضمن النشاط الإعلامي عمليتين إثنتين تتجه إحداهما إلـى استقاء المعلومات وجمعها وتخزينها وتتوجه الأخرى إلى معالجة المعطيات المستقاة واستخدامها بأسـلوب منهجي موضوعي واقعي لا مجال فيه للتحريف والتزييف والتلفيق والمخادعة (عبد اللطيف حمزة 1968 م ، واليونيسكو 1981 م ، وإبراهيم إمام 1984 م ، ومـاذا يريد التربويـون من الإعلاميين 1984 م ، وفتحـي الأبيـاري 1985 م ، وفرنان ترو ترجمة محمود الغندور بدون ذكر تاريخ النشر ، ووارن ك . أجي وآخران ترجمة ميشال تكـلا بدون ذكر تاريخ النشر) .

وأما التربية فهي نشاط تنموي اجتماعي عريق موجه إلى العناية بتهذيب الناشئين وتهيئتهم للعضوية الاجتماعية الكاملة ، وفي هذا السياق يظهر أن التربية ميدان عملي ملائم لخدمة أهداف المجتمع وتحقيـق غاياته الفلسفية المنشودة ، وأن الإعلام بمدلوله الإجمالي المذكور آنفا يقترب من التعليم النظـامي الـذي يعتبره التربويون وسيلة تنفيذية معتمدة لدى جميع المعنيين بالأمر في الميدان التربـوي ، وبـذلك تكـون العلاقة بين الإعلام والتربية قوية الارتباط ومتعددة الجوانب ، ويكون التعاون بين الإعلاميين والتربـويين أمرا ضروريا لازما في عملية إعداد الأجيال الصاعدة للقيام بالأدوار الحضارية المنوطة بها فـي شـتى ميادين الحياة (أوتاواي أ . ك . س . ترجمة وهيب إبراهيم سمعان وآخرين 1960 م ، و Stephen Ross 1966 م ، والجوهري 1974 م ، واليونيسكو 1981 م ، وماذا يريد التربويون من الإعلاميين 1984 م ، وصالح عبد العزيز وعبـد العزيز عبد المجيد بدون ذكر تاريخ النشر) .

ولقـد أدركت الدول المتقدمـة في العصـر الحديث منزلـة التقـارب والتنسيـق والتكامـل بـين نشاط المؤسسـات التعليميـة ونشاط أجهزة الإعلام ، فبادرت إلى دراسـة الأثـر التربـوي الذي يمكن أن تحدثه الرسائل الإعلامية المطبوعـة والمسموعـة والمرئيـة التي يتلقاها أبناء المدارس في واقعهـم اليومي بصوره المختلفة ، وعمدت إلى توفيـر الشروط الموضوعية العلميـة الكفيلـة بتقويـة عوامـل التفاعل الإيجابي بين معطيات التربية ومعطيات الإعلام لتعويض ما يعجز عـن الوصـول إليـه فريـق التربوييـن وفريق الإعلامييـن أثناء قيام كـل منهما بواجبـه على انفراد ، وهيهـات أن يتحقق ذلك في الـدول الناميـة التي ما برحت تتعثـر في سيرها نحو تجديـد نظمها التربويـة التقليدية المنغلقـة فـي زمـن كثر الحديـث فيه عن إعلام عالمي بدون حدود يجعل كل شيء في متناول كل الناس في أي مكان

وفي أي زمان (عبد ا الدائم 1974 م ، ومحمد أحمد الغنام 1982 م ، وماذا يريد التربويـ ـون مـن الإعلاميـين 1984 م ، وإبراهام مولس و ميشال سوشون ترجمة عبد المجيد البدوي 1985 م) .

وفي زخم هذه الثورة الإعلامية العارمة يتعين على المؤسسات التربوية بدون اسـتثناء أن تسـتجيب لحاجات مجتمعها ومستجداته ، وأن تساير الركب الحضاري المعاصر بتمكين أبنائها من الحصول علـى أشياء كثيرة في وقت قصير ، وهي مسؤولة بالدرجة الأولى عن تعليمهم كيفية التمييز بين الغث والسـمين في العطاء الإعلامي المتدفق عليهم ، وسوف يتعذر عليها في أي حال من الأحوال أن تنجح في حمـايتهم من أضرار الإعلام وأخطاره دون لجوئها إلى تزويدهم بتنشئـة إعلامية سليمة مبنية على أسـس علميـة متينة ، وسيظل ذلك غاية نبيلة مرهونة بمدى قدرة الإعلاميين والتربويين على التفاهم والتآخي والتعاضـد والتآزر وسط عالم فسيح قاربت وسائل الاتصال بين أرجائه وجعلته شبيها بغرفة صغيرة محدودة الأبعـاد يدرك من فيها كل ما فيها ، ومن نافلة القول أن توطيد العلاقة بين الإعلام والتربيـة لا يعنـي اسـتبدال المؤسسات الإعلامية بالمدارس والاستغناء عن المعلمين بالإعلاميين ، فالمدرسة وكيلة على المجتمع فـي تربية أبنائه ، والدور الحضاري للمعلم لا يستطيع الإعلامي أداءه ، وإن كـان الإعلاميـون والتربويـون يلتقـون في ميادين عديدة فذلك يعود مبدئيا إلى ما بين الإعلام والتعليم من أوجه شبه وأوجـه اخـتلاف يمكن إجمالها فيما يلي (وهيب سمعان وآخران 1966 م ، وTheo Decaigny 1973 م ، وفتح الباب عبـد الحليـم سيد وإبراهيـم ميخائيل حفظ ا 1976 م ، وهنري ديوزيد ترجمة حمدي أحمد النحاس 1980 م ، ومحمـد أحمد الغنام 1982 م ، وأسلي جيرداهيل 1983م ، وفيرنك جنسوين 1983م ، ورينه لابورردري 1984م، وماذا يريد التربويون مـن الإعلامييـن 1984 م) :

أولا – أوجه الشبه بين الإعلام والتعليم :

1. الإعلام والتعليم كلاهما عملية اتصال مستوفية الشروط تحتوي على مرسل ومستقبل ورسـالة وقنـاة وتغذيـة راجعـة .
2. الإعلام يرمي إلى تعزيز سلوك الجماهير أو تعديله أو تغييره والتعليم يرمي إلى تعزيز سلوك التلاميذ أو تعديلـه أو تغييـره .
3. للإعلام وظائف تربوية وللتعليم وظائف تربوية وكلاهما عنصر حيـوي جـوهري فـي أي نظـام اجتماعـي .
4. الإعلام والتعليم يقومان بالتوجيه وينشران المعرفة ويخدمان المجتمع الذي أوجدهما لصالحه .
5. الإعلام والتعليم يهدفان معا إلى مساعدة الأفراد على التكيف والتوافق والانسجام .
6. للإعلام والتعليم دور بالغ الأهمية في التنشئة الاجتماعية وفي البناء الاقتصادي .

ثانيا – أوجه الاختلاف بين الإعلام والتعليم :

1. جمهور الإعلام متباين مطلق وجمهور التعليم متجانس مقيد .
2. الصلة بين الإعلامي وجمهوره غير مباشرة مقارنة بالصلة بين المعلم وتلاميذه .
3. الدافع إلى الإعلام لا يكون واضحا وضوح الدافع إلى التعليم .
4. المحاسبة على النتائج مفقودة في الإعلام ومحققة في التعليم .
5. الإعلام حريص على تنمية ملكة الخيال والحواس والتعليم حريص على تنمية ملكة التفكير والمنطق .
6. يدعو الإعلام إلى اللهو واللعب والاستهلاك والتمتع بالحاضر ويدعو التعليم إلى الجد والعمل والإنتاج والاستعداد للمستقبل .

وفي سياق ارتباط الإعلام بالتعليم الذي يعتبره التربويون محور نشاطهم العملي المنظم يرى الإعلاميون أن المدارس محاطة بالفتور والكسل والجمود والفشل ، وأنها تبالغ في ممارسة الضغط والقسر والإكراه لحشو أذهان التلاميذ بالمعارف القديمة والقيم البالية التي لا طائل من ورائها في العصر الحديث ، ويرى التربويون أن أجهزة الإعلام منهكة في هدم ما تبنيه المدارس ، وأنها تصرف التلاميذ عن التحصيل الدراسي وتفسد أخلاقهم وتهيىء لهم الظروف الملائمة لقتل أوقات الفراغ ، والظاهر أن الإعلاميين والتربويين مجبرون على التسليم بكون الإعلام والتربية وجهين مختلفين لعملة واحدة ، و أنه لا غنى لأحدهما عن الآخر في أي حال من الأحوال ، وأنهما ينشدان أهدافا تعليمية نوعية مقيدة بثوابت المجتمع وضوابطه ، وهي أهداف غائية متلاحمة ومتكاملة من أجل الوصول إلى إعلام أسمى وتربية أفضل (كجيل إيدي ترجمة محمد جلال عباس 1979 م ، ميشال سوشون ترجمة أمين محمود الشريف 1982 م ، وماذا يريد التربويون من الإعلاميين1984 م ، وإبراهام مولس وميشال سوشون ترجمة عبد المجيد البدوي 1985 م) .

* * *

الإذاعــة المدرسيــة

تعتبر الإذاعـة المدرسيـة بنوعيها الداخلي والخارجي لونا مـن ألـوان التقـارب بـين الإعلاميـين والتربويين ، فهي نشاط إعلامي وثيق الصلة بالمنهج الدراسي وعظيم الجدوى فـي مواجهـة تزايـد الطلاب على التعليم ، وهي وسيلة تربوية حديثة تدفع أبناء المدارس إلى الإقبال على ينابيع العلم والمعرفـة وتنفتح لهم أبواب النشاط التلقائي والتنافس العلمي والتمرس بتقنيات الاتصال وفنونه (محمد زيـاد حمـدان 1981 م ، وماذا يريد التربويين من الإعلاميين 1984 م ، ومحمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م ، وبشير عبـد الرحيم الكلوب 1988 م) .

وقد عمدت النظم التربوية المعاصرة في معظم أنحاء العالم إلى العناية بالإذاعـة المدرسـية داخـل المؤسسات التعليمية وخارجها ، وبذل المعنيون بالأمر في هذا المضمار قصارى جهدهم لاستثمار وسـائل الإعلام في النشاط التربوي بأشكاله المختلفة ، وكانت دائرة الاستعانة بالمذيـاع في شتى ميادين التربيـة محدودة بمدى كفاءة الإعلاميين والتربويين القائمين بمتابعة النشـاط الإذاعي المدرسي ورعايتـه وتـدبير أموره (روجيه كلوس ترجمة اليونيسـكو 1955 م ، ووليـام ل . ريفرز وآخران ترجمة إبـراهيم إمـام 1975 م ، وريتشارد بيرك ترجمة صلاح عبد المجيد العربي 1977 م ، واليونيسكو 1981 م ، ودافيد ج . هوكريدج ترجمة أحمـد رضا محمد رضا 1982 م ، و إبراهيـم إمـام 1984 م ، وماذا يريد التربويين من الإعلاميين 1984 م ، وتيري د . بيغ و آخـرون ترجمـة اليونيسـكو بدون ذكر تاريخ النشر) .

ففي اليابان على سبيل المثال توجد قناة إذاعية صوتية بموجة متوسـطة مكرسـة للتربيـة ويحظـى المكفوفون ببث إذاعي سمعي مرسل إليهم عبر أمواج الأثير ، وكان المذيـاع عام 1978 م مستخدما في 20 % من رياض الأطفال وفي 30 % من المدارس الابتدائية وفي 38 % من الثانويات ، وفي السويد بدأ الاهتمام بالإذاعة التربوية منذ عام 1926 م ، وفي النرويج تطالب مناهج التعليم الابتدائي المعنيين بالأمر في النظام التعليمي بضرورة تمكين التلاميذ من تنمية استعدادهم لتكوين مواقف نقديـة حيـال المـؤثرات الموجية ، وفي بلجيكا لجأت القيادة التربويـة العليا إلى إعادة هيكلة الإذاعة المدرسية عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، وفي كندا تأسست هيئة الاتصالات التربوية عـام 1970 م ، وفـي الولايـات المتحـدة الأمريكية تمتلك بعض المؤسسات التعليمية محطات إذاعية خاصة ، وفي أمريكيا اللاتينية توجد مـدارس إذاعية لمساعدة الكبار على دراسة مناهج المرحلة الابتدائية عبر أمواج الأثير ، وفي مناطق كثيرة مترامية الأطـراف بالقارات الخمس يقوم المذياع منذ أمد بعيد بأدوار تربوية جليلة لا يستهان بها في تطبيق برامج

محو الأمية الوظيفي وفي رفع مردود التربية المستمرة والتكوين المتواصل وفي تعزيز مناشـط التعلـيم الأساسي والثانوي والجامعي (روجيه كلوس ترجمة اليونيسكو 1955 م ، وريتشارد بيرك ترجمة صلاح عبد المجيد العربي 1977 م ، وأسلي جير داهل 1983 م ، وماذا يريد التربويون من الإعلاميين 1984 م) .

ولكي تتحقق الغايات التربوية والثقافية المنتظرة من الإذاعة المدرسية بنوعيها الـداخلي والخـارجي يتعين على ذوي المهام القيادية في البث الإذاعي المدرسي أن يكونوا على علم ودراية بالمعطيات النظرية الواردة في المحاور الأساسية الأربعة الموالية (روجيه كلوس ترجمة اليونيسكو 1955 م ، و Theo Decaigny 1973 م ، وإبراهيم مطاوع 1974 م ، وعبد الحميد فايد 1975 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمد صالح سـمك 1975 م ، وعبد العزيز شرف 1976 م ، وبشير عبد الرحيم الكلوب وسعود سعادة الجلاد 1977 م ، ومحمد زياد حمدان 1981 م ، ومحمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م ، وتيري د. بيغ وآخرون ترجمة اليونيسكو بدون ذكر تاريخ النشر) :

أولا – مزايا الإذاعة المدرسية :

1 . تتيح للتلاميذ إمكانية اكتساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي في مواقف طبيعية بعيدة عن التكلـف وفي مجالات حيوية محببة إلى نفوسهم .

2 . ترفع معنويات التلاميذ المذيعين وتقوي شخصياتهم ، وتشحذ ميولهم ، وتصقل مواهبهم ، وتربي فيهم الجرأة والإقدام والشجاعة والارتجال وسرعة البديهة .

3 . تنمي مهارة الإصغاء لدى التلاميذ المذيعين ، وتدرب أذواقهم وعقولهم على السرعة والدقة في تلقـي الرسائل الإعلامية وفك رموزها وفهمها ونقدها وإصدار الأحكام عليها .

4 . تصلح لجميع المراحل التعليمية ، وتغذي التلاميذ بمعارف علمية وثقافية طريفة ومتنوعة تؤلف بـين قلوبهم ، وتنشر الوعي المستنير بينهم ، وتربط حياتهم المدرسية الداخلية بالرأي العام الخارجي .

5 . تخدم المقررات الدراسية المختلفة ، وتعين المعلمين على الإلمام بالأساليب التربوية المستجدة وتسـاهم بدور بالغ الأهمية في دعم الوحدة الفكرية بين التلاميذ وفي تكوين رأي عام مدرسي ناضج وموحد .

6 . تمكن المعلمين من معالجـة التلاميذ الذين يسيطر عليهم الخجل ، ويقـودهم إلـى العزلـة والزهـد والانطواء ، فيعرضون عن الحياة الجماعية ، ويعانون الشعور بالنقص والقصور والضعف والتخلف .

7 . تدفع التلاميذ إلى الاعتـزاز بأنفسهم والثقـة بها والاعتمـاد عليها وتحثهم على التنافس فـي جـودة الإلقـاء وجمـال الأداء وانتقـاء أساليـب الكلام وتلمـس الوسائـل المعينة على إيقـاظ انتباه السامـع

وإثارتـه واحتباسـه .

8 . تكشف الحقول الثقافية لصالح التلاميذ ، وتفتح لهم أبواب التعلم الذاتي ، وتشجعهم على التخاطب باللغة الفصحى ، وتعلمهم القراءة الجهرية المعبرة وآداب الحديث والحوار والمناقشة والاستماع .

9 . تبث الروائع العلمية والأدبية الحبيسة في بطون الكتب ، وتجعل المعرفة في متناول جميع الفئات الاجتماعية بتكاليف زهيدة ، وتبعث الإحساس بمشاكل البيئة ، وتجلب العالم الخارجي إلى حجرة الدراسة لينتفع به التلاميذ في نشاطهم التعليمي بوجه عام .

10 . تثير خيال السامع وتطلق سراحه ، وتفيد في إذاعة الدروس النموذجية وفي ترقية الذوق الفني والجمالي لدى الناشئين وفي تعويدهم تشغيل الأجهزة الصوتية وفي تعليمهم ما لا يجيده المعلم في اللغة والأدب والغناء والموسيقى .

ثانيا – تنظيم الإذاعة المدرسية :

1 . يشرف على الإذاعة المدرسية الداخلية معلم حيوي يهوى النشاط ويجيد اللغة الوطنية ، ولديه إلمام بالأمور النظرية والعملية المرتبطة بالفن الإذاعي المدرسي .

2 . يتولى مدير المدرسة والمعلم المشرف على الإذاعة المدرسية الداخلية مهمة اقتناء العتاد الصوتي الضروري لمزاولة النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي .

3 . يتكون عتاد الإذاعة المدرسية الداخلية في أبسط صوره من لاقط صوت ومضخم صوت وسماعة مثبتة في مكان ملائم بفناء المدرسة ، ويمكن أن يضاف إلى ذلك مذياع وحاك ومسجلة سمعية ، وأن تزود كل حجرة تعليمية بسماعة تصلها بغرفة البث الإذاعي المدرسي الداخلي .

4 . يختار المعلم المشرف على الإذاعة المدرسية الداخلية غرفة مناسبة للبث الإذاعي المدرسي ، ويقوم المعنيون بالأمر في المدرسة بتجهيز الغرفة المختارة بالمناضد والمقاعد والخزائن وما شاكل ذلك من الأدوات التكميلية المساعدة على نجاح الإذاعة المدرسية الداخلية في أداء المهام التربوية المنوطة بها .

5 . يضع المعلم المشرف على الإذاعة المدرسية الداخلية خطة عملية محكمة لتدريب جماعة النشاط الإذاعي المدرسي على تشغيل الأجهزة الإذاعية الصوتية وصيانتها وحسن استخدامها .

6 . تتعاون الأطراف المعنية بالأمر في النشاط الإذاعي المدرسي على تأسيس مكتبة إذاعية مدرسية تشبع ميول تلاميذ الإذاعة المدرسية ، وتسد احتياجهم وفق اتجاهاتهم ومستوياتهم التعليمية المختلفة .

7 . يساعد المعلم المشرف على الإذاعة المدرسية الداخلية تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي علـى تحديـد مكان دائم وملائم للوح الإعلانات الإذاعية ولصندوق البريد الخاص بمراسلة الإذاعة .

8 . يضطلع المعلم المشرف على الإذاعة المدرسية الداخلية بمسؤولية تمكين تلاميـذ النشـاط الإذاعـي المدرسي من التحكم في تسيير إذاعتهم المدرسية وإعداد برامجها التربوية والثقافية المتنوعة .

9 . يشارك أكبر عدد ممكن من تلاميذ المدرسة في ممارسة النشاط الإذاعي المدرسي طبقا لنظام داخلـي معين يسمح لهم بالتنافس العلمي الموجه في إطار الفصول أو الصفوف أو الأسر المدرسية.

10 . تؤخذ بعين الاعتبار في تنظيم الإذاعة المدرسية الداخلية جميع الملاحظـات والمقترحـات والآراء والتوجيهات الواردة من التلاميذ القائمين بالنشاط الإذاعي المدرسي والتلاميذ الذين يستمعون إليه والمعلمين والموجهين التربويين والإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ وسائر المعنيين بالأمر في هذا المضمار .

ثالثا – برامج الإذاعة المدرسية :

1 . يمنح المعلم المشرف على الإذاعة المدرسية الداخلية تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي حريـة اختيـار ألوان البرامج الإذاعية الملائمة لميولهم ورغباتهم وأعمارهم الزمنية والعقلية الخاصة ، وعليه أن يحرص في هذا المجال على توجيههم إلى الاهتمام بقواعد الإعلام والتربية المعهودة في الإنتاج الإذاعي المدرسي بوجـه عـام .

2 . يباشر تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي إعداد برامج إذاعتهم المدرسية بأنفسهم معتمدين علـى توجيهات المعلم القائم بتنشيطهم وعلى معطيات الكتب والصحف والجرائد والمجلات المتوفرة في مكتبتهم الإذاعيـة المدرسيـة .

3 . يتقيد تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي بتقديم مواد برامج إذاعتهم المدرسية مكتوبة بخط واضح إلى المعلم القائم بتنشيطهم ، ويتقيدون في نفس الوقت بجمع كل المواد الإذاعية المبثوثة وبالمحافظة عليها مرتبة ومنظمة في مكان آمن طيلة عامهم الدراسي .

4 . يبذل المعلم المشرف على الإذاعة المدرسية الداخلية قصارى جهده في تصحيح مواد البرامج الإذاعية التي يقدمها إليه تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي ، ويمكنه أن يستعين ببعض المعلمين الأكفاء في عمليـة التصحيح ، ولا يجوز له في أي حال من الأحوال أن يوافق على بث مادة إذاعيـة مدرسـية دون قيامـه بتصحيحهـا .

5 . يتـم تصحيـح المواد الإذاعية المدرسية بمساعدة تلاميـذ النشاط الإذاعي المدرسي علـى معرفـة أخطائهـم اللغويـة في تعبيرهـم الإذاعـي المكتـوب وإعـادة كتابتـه بـدون أخطاء ، وأما تعبيرهـم

الإذاعي المنطوق فيتم تصحيحه بتدريبهم على إلقائه مرارا وتكرارا أمام المعلم القائم بعملية التصحيح .

6 . يشجع المعلم القائم بتصحيح المواد الإذاعية المدرسية تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي على الـتخلص من الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها في تعبيرهم الإذاعي المكتوب والمنطوق على حد سواء ، وهو مسؤول بالدرجة الأولى عن دفعهم إلى العناية بالتجديد والتنوع والابتكار والتوزيع في إعداد بـرامجهم الإذاعيـة المدرسيـة وفي تقديمهـا .

7 . يتوقف نجاح البرامج الإذاعية المدرسية على مدى جلاء أهدافها ونجوع محتواها وصـدق وسـائلها ونزاهة تقويمها وطرافة موضوعاتها وسلامة أفكارها وتماسك عباراتها وحلاوة ألفاظها وطلاوة معانيهـا وسلاسة إيقاعها ورخامة صوتها ورنينه ومرونته وجماله ووضوحه ارتفاعا وانخفاضا حسب ما يقتضـيه الحـال وتستلزمه ظروف المقـال .

8 . يحتاج تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي إلى تربية صوتية فنية تمكنهم من استيعاب أسـاليب الإثـارة والتشويق الكفيلة بتحقيق الانسجام التام بين المعنى المراد واللفظ المنطوق في نسق صوتي فـاتن جـذاب هادئ ومريح يوقظ انتباه السامع ويحتفظ به أثناء الفترة الزمنية المكرسة لبث المواد الإذاعيـة المدرسـية المقـررة .

9 . يراعي المعنيون بالأمر في إعداد برامج الإذاعة المدرسية الداخلية أن القدرة علـى تركيـز الانتبـاه محدودة لدى الصغار مقارنة بالكبار ، وأن الأنغام الموسيقية الرفيعة تربي الشـعور بـالجودة والنوعيـة والجمال ، وأن المواد الإذاعية المدرسية الناجحة تكون مسخرة مبدئيا لخدمة المناهج التربوية المعتمدة في صفوف التلاميذ المذيعين والتلاميذ المستمعين .

10 . يحصل التلاميذ المتفوقون في إمداد الإذاعة المدرسية الداخلية بالمواد الإذاعية القيمة علـى جـوائز رمزية معتبرة لرفع معنوياتهم في وسطهم المدرسي الداخلي ولتحريض غيرهم على الاقتداء بهم واقتفـاء أثرهم وانتهاج طريقهم في البحث والتنقيب والمشاركة .

رابعا – حدود الإذاعة المدرسية :

1 . الإذاعة المدرسية شفوية في تعبيرها سلبية في استقبالها استحضارية في تعليمها أحادية الاتجـاه فـي اتصالها تدرك بواسطة حاسة السمع وحدها ، ويتعذر على التلاميذ الذين يستمعون إليها أن ينتفعوا بالمناظر الانفعالية الحية المنبعثة من الأشخاص القائمين بتقديم البرامج الإذاعية المدرسية في غرفة البث الإذاعـي المدرسـي الداخلـي .

2 . أذواق التلاميـذ الذين يستمعـون إلى النشـاط الإذاعي المدرسـي مختلفـ ـة ورغبـاتهم متنوعـة وحاجاتهـم متعـددة ومطالبهـم متباينـة وجمهورهـم غيـر متجانـس على وجه العمـوم ، وهيهـات

أن يصل المعنيون بالأمر في الإذاعة المدرسية الداخلية إلى إنتاج المادة الإذاعية القادرة على توحيد شتات تلاميذ المدرسة وجمع شملهم ونيل إعجابهم وإحراز رضاهم .

3 . صلة الإذاعة بمن يستمعون إليها غير مباشرة ، والتغذية الراجعة في الاتصال الإذاعي بعيدة المنال ، والبرامج الإذاعية المدرسية في مجملها تعليم جماهيري إعلامي في شكله تربوي في مضـمونه لا ينـوب مناب المعلم ولا يقلل من دوره وقيمته .

4 . معد البرنامج الإذاعي المدرسي غير مقدمه ، وقارئ الكلام غير سامعه ، والحاضر أمام المتكلم غير الغائب عنه ، والانتباه السمعي أقل حدة وثباتا ودقة وديمومة من الانتباه البصـري ، والمـواد الإذاعيـة الإلقائية العابرة تزيد مشكلة اللفظية في التعليم تشابكا والتباسا وتفاقما وتعقيدا .

5 . المـواد الإذاعية المدرسية تأخذ شكلا موحدا إزاء تباين المواقف التعليمية وتعدد الاعتبارات الفردية ، والتلاميذ الذين يستمعون إلى الإذاعة المدرسية لا يتمكنون من إيقـاف المـذيع ومناقشـته فـي المسـائل العويصة ، وظروف الاستقبال الإذاعي لا تستوفي شروط الكمال في معظم الأحوال ، وفي هـذا المسـار تعتبر المسجـلات السمعيـة خير معيـن على رفـع العائـد التربـوي المنشود مـن بـرامج النشـاط الإذاعـي المدرسـي .

وفي ضوء التوجيهات والتوضيحات والبيانات والإرشادات والنصائح المـذكورة فـي المحـاور الأربعة المشار إليها آنفا ، يمكن الاعتماد على الإذاعة المدرسية الداخلية في إنعاش عملية التعلـيم وفـي تنمية المواهب والمهارات اللغوية وفي توفير فرص تعليمية وظيفية جديدة لا يتسنى إدراكها بمعزل عـن نشاط إذاعي مدرسي رفيع تتكامل فيه معطيات علـم النفـس الحديـث وعلـوم الإعـلام والتربيـة المعاصرة (بول ر . وندت ترجمة أحمد محمود ططاوي 1963 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشـام نشـابة وآخرين 1971 م ، ومحمد الشيرازي الصباغ وآخران 1971 م ، وفتح الباب عبد الحليم سيد وإبراهيم ميخائيل حفظ ا 1976 م ، وريتشارد بيرك ترجمة صلاح عبد المجيد العربي 1977 م ، وقسطندي نقولا أبو حمود 1982 م ، وماذا يريد التربويون من الإعلاميين 1984 م ، وبشير عبد الرحيم الكلوب 1987 م ، وجون و . باكمن ترجمة مصـطفى بـدران بدون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

النشـاط الإذاعـي المدرسـي

يزخر النشاط الإذاعي المدرسي بجملة من المواقف التعليمية الملائمة لتحقيق طائفـة مـن الأهـداف التربوية المنشودة ، فهو وسيلة عملية مثمرة وفعالة في تنشيط المحيط المدرسي وفي تجديده ، وهو حركة حيوية غنية بفرص التعليم الوظيفي ومفعمة بمظاهر الألفة والمودة والغبطة والسرور ، وقد تطرقت أبحاث علمية عديدة إلى منزلة النشاط المدرسي في التربية الحديثة ، وكشف المعنيون بالأمر في هذا المجال عن أوجه المناشط المدرسية غير الصفية وعن الغايات النفسية والتربوية والاجتماعية المنوطة بها ، وأظهرت دراسة المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربـي أن جماعـة النشـاط الإذاعي المدرسي تحظى بوزن نسبي يجعلها في المرتبة الرابعة بعد جماعة الرياضـة البدنيـة وجماعـة الفنون وجماعة المصلى ، وفي سياق إبراز أهمية النشاط الإذاعي المدرسي يمكن القول أن معظم الأهداف التربوية المنتظرة من ممارسة المناشط المدرسية المتنوعة يتيسر الوصول إليها بمزاولة النشاط الإذاعـي المدرسي ، وإذا كانت المناشط المدرسية بصورها المختلفة تسعى لرفع كفاية النظام التعليمي وترمي إلـى إثراء ميول التلاميذ وإثارة دوافعهم في الاتجاه التربوي المرغوب فيه ، فإن النشاط الإذاعـي المدرسـي برمته لا يحيد عن هذا المسلك ولا يعارضه ، وربما كان به لائقا وله نافعا وعليه باعثا وفيه ناجعا ، ولـو قورنت تكاليف الإذاعة المدرسية الداخلية بمدى ما يجنيه تلاميذ المدرسة من مشاركتهم في النشاط الإذاعي المدرسي لكانت نتائج المقارنة وحدها كافية لدفع المعنيين بالأمر في قطاع التربية والتعليم إلى إمداد كـل مؤسسـة تعليميـة بعتـاد إذاعـي صوتـي ملائـم (محمد الشيرازي الصـباغ وآخـران 1971 م ، ومحمـد صالح سمك 1975 م ، ومحمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م ، وبشير عبد الرحيم الكلوب 1987 م ، وفكـري حسـن ريـان 1989 م) .

ويلاحـظ أن تكنولوجيا الاتصـال تمر بعصرها الذهبـي في المجتمع الحديث ، وأن وسائل الإعـلام تسير بخطى حثيثة نحو طي الأبعاد الزمانية والمكانية ، وأن الرسائل الإعلامية المغرضـة تفـتن قلـوب الناشئين وتسلبهم عقولهم ، وأن المؤثرات الاجتماعية المضللة يتزايد عـددها ويسـتفحل داؤهـا وتتفـاقم أضرارها ويستعصي على المصلحين علاجها ، وفي مثل هذه الظروف الحضارية المتشابكة يختلط الحابل بالنابل ، فتهتـز الاهتمامات وتضطـرب الميول وتتذبـذب الاتجاهات وتتزعـزع القيم ، وحينئذ يتعـين على المدرسـة أن تسايـر ما يحدث خـارج أسوارها وأن تأخـذ بعين الاعتبـار جميـع المتغيـرات الدخيلـة ، وأن تقـوم بدورهـا فـي تمكيـن الصغـار المقبليـن عليهـا من الحصـول علـى تعلـيم وظيفـي متيـن يحميهـم من الوقـوع في المهالـك ، ويهيئهـم لخـوض معتـرك الحياة بحزم وعزم

وقوة وثبات ، وفي هذا المضمار يصبح النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي ركنا ركينا في أي نظام تعليمي معاصر يتوخى إحاطة أبنائه بتربية إعلامية وظيفية رشيدة (كورين . هـ . دان ترجمة سعيد حشمت وحلمي إبراهيم 1964 م ، ووهيب سمعان وآخران 1966 م ، ووليام ل . ريفرز وآخران ترجمة إبراهيم إمام 1975 م ، وحذام محمد ضياء القزويني 1978 م ، وماذا يريد التربويون من الإعلاميين 1984 م ، وخليل صابات 1987 م ، ووسائل الإعلام وأثرها في المجتمع العربي المعاصر 1992 م) .

وهناك عوامل عديدة تشترك في رفع مستوى فاعلية جماعة النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي وفي إعلاء درجة كفاءتها ، ومجمل هذه العوامل يستلزم بالضرورة أن تتقيد برامج النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي باللغة الفصحى في الإعداد وفي التقديم ، وأن تعتني بما يثير دوافع التلاميذ وبما يشبع حاجاتهم ، وأن ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج التعليمي والوسط المدرسي والمحيط الاجتماعي ، وأن تكون مسخرة لخدمة سائر المناشط الصفية وغير الصفية الموجودة بالمدرسة ، وأن يتم تحضيرها خارج المواقيت العادية للدراسة ، وأما بثها ، فيكون في الصباح قبيل التحاق التلاميذ بفصولهم التعليمية ، وفي فترة الاستراحة الصباحية ، وفي المساء قبيل التحاق التلاميذ بفصولهم التعليمية ، وفي فترة الاستراحة المسائية ، وفي المواسم المعهودة والمناسبات الطارئة ، ومن الأركان أو الدوائر أو الألوان النموذجية المقترحة لبرامج النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي ما يلي (محمد الشيرازي الصباغ وآخران 1971 م ، وإبراهيم مطاوع 1974 م ، وعبد الحميد فايد 1975 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمد صالح سمك 1975 م ، ومحمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) :

1 . الدين والأخلاق :

يتضمن ركن الدين والأخلاق تجويد القرآن الكريم ، وعرض الأحاديث النبوية الشريفة ، وإلقاء المواعظ والنصائح والعبر الملائمة لتهذيب نفوس الناشئين ، وتحسين سلوكهم ، وإصلاح أمورهم المدرسية والمنزلية والاجتماعية بوجه عام .

2 . الأخبار اليومية :

يلجأ التلاميذ المعنيون بالأمر في ركن الأخبار اليومية إلى إدارة المدرسة وإلى الصحف والجرائد والمجلات المحلية والوطنية والعالمية ليقتبسوا منها الأخبار المفيدة لهم ولزملائهم في المدرسة كالأخبار العلمية والأخبار التعليمية وأخبار الطقس ، وفي وسع التلاميذ النجباء في ركن الأخبار اليومية أن يقوموا بتقديم تعليق على الأخبار يتدربون فيه على الموضوعية في التحليل والنزاهة في التقويم والصدق في الحكم .

3 . التنبيهات المدرسية :

يحتوي ركن التنبيهات المدرسية على التعليمات والأوامر المتعلقة بتوجيه التلاميذ إلى

المواظبة على الحضور ، والاجتهاد في العمل ، والاهتمام بالمراجعة ، والاعتناء بالنظافة ، واحترام تحية العلم ، وحسن الإصغاء إلى النشيد الوطني ، وما شاكل ذالك من قضايا النظام والانضـباط فـي الحيـاة المدرسية على وجه الخصوص ، وفي هذا المضمار يختار المعنيون بالأمر عناوين مثيرة ومناسـبة لمـا يريدون تقديمه ، كمناظر مؤلمة ، أو صور مثيرة ، أو يعجبني ولا يعجبني ، أو فـي النظـام حيـاة ، أو استذكر دروسك ، وهلم جرا .

4 . اللغة والأدب :

يضم ركن اللغة والأدب برامج متنوعة بعناوين مختلفة ، كقواعد منتقاة ، وأسرار الإنشـاء ، وتقنيـات الإملاء ، ولغتنا الجميلة ، وحكمة اليوم ، وقراءات أدبية ، وقصص طريفة ، ومسرحيات قصيرة ، وشعر وشعراء ، وأدب وأدباء ، وغير ذلك من العناوين المتصلة بفروع اللغة وقواعدها ، وبفنون الأدب وأشكاله ، ومن الضروري في ركن اللغة والأدب أن يحرص المعلم القائم بالنشاط الإذاعي المدرسي الداخلي علـى دفع تلاميذه إلى كتابة القصص ونظم الشعر وتأليف المسرحيات .

5 . العلوم والثقافة :

يعتني ركن العلوم والثقافة بجميع ما يكتبه التلاميذ حول المواد التعليمية المعتمدة في المنهج الدراسي ، وحول الحياة الثقافية بمفهومها الشامل وأبعادها المختلفة ، وعلى تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي الـداخلي أن يبتكروا برامج إذاعية مدرسية لائقة بموضوعاتهم العلمية والثقافية ، كصدق أو لا تصدق ، وأضف إلى معلوماتك ، والجديد في العلوم ، والإنسان والحياة ، ونحو ذلك من البرامج الإذاعية المدرسـية المرتبطـة بميادين التاريخ ، والجغرافية ، والعلوم ، والرياضيات ، والحـرف التقليديـة ، وتربيـة الحيوانـات ، والصناعة ، والزراعة ، وغيرها .

6 . بريد التلاميذ :

في ركن بريد التلاميذ يضع تلاميذ المدرسة ما يعن لهم من الأسئلة والمقترحات والشكاوى في صندوق بريد إذاعتهم المدرسية الداخلية ، ويتولى المعنيون بالأمر في النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم ، والتعليق على المقترحات والشكاوى المقدمة إليهم ، مستعينين في ذلك بـالمعلم القائم بتنشيطهم ، وبغيره من ذوي الكفاءة والخبرة والاختصاص .

7 . الفكاهات والنوادر :

يلتقط تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي المادة الإعلامية الخاصة بركن الفكاهات والنوادر مـن الكتـب الأدبيـة ومن الصحف والجرائد والمجلات ، ومن نافلة القول أن ركـن الفكاهـات والنـوادر يرمي بالدرجة الأولى إلى الترفيـه عن تلاميذ المدرسة ، وكشـف همومهم ، وتجديـد حيويتهم ونشاطهم

بالفكاهات اللطيفـة والنوادر المسليـة التي تجمع بين التعليم والتثقيف والترويح في أسلوب سـلس سـليم مهـذب رصيـن .

8 . الموسيقى والأغاني والأناشيد :

يتحرى تلاميذ ركن الموسيقى والأغاني والأناشيد بث الأنغام الموسـيقية العريقـة الهادئـة والأغـاني الترفيهية العفيفة الهادفة ، والأناشيد القومية الخفيفة اللطيفة الممتعة ، ويكون ذلك خلال تقديم برامج النشاط الإذاعي المدرسي بوجه عام ، وأما النشيد الوطني ، فيكون في بداية الفترة الإذاعية الصـباحية الأولـى ، وأثناء تحية العلم ، وفي الأعياد الوطنية الرسمية على وجه الخصوص .

9 . أحوال التلاميذ :

يقوم تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي المعنيون بالأمر في ركن أحوال التلاميذ بـذكر أسـماء التلاميذ المتفوقين في شتى المجالات المدرسية ، ويتطرقون في نفس الوقت إلى مدحهم ، والثناء علـيهم ، والتنويه بهم ، والإشادة بتفوقهم ، وتشجيعهم على الاستمرار في العمل ، وتحريض غيرهم على الاقتـداء بهم وانتهاج سبيلهم ، وفي هذا السياق يستحسن استدعاء التلاميذ المتفوقين إلـى غرفـة البـث الإذاعـي المدرسي الداخلي من أجل المشاركة في حوار إذاعي مباشر يدور حول الوسائل التي يمكن بواسطتها لأي تلميذ أن يصل إلى درجة معينة من التقدم والرقي والنجاح ، وأما الأخطاء والمخالفات التي يرتكبها بعض التلاميذ في المدرسة ، فيمكن التلميح إليها واستهجانها في ركن أحوال التلاميذ مع مراعاة عدم ذكر أسماء مرتكبيها في أي حال من الأحوال .

10 . المنبر الحر :

يكون ركن المنبر الحر مكرسا مبدئيا لبث الأفكار الحرة التي تعبر عن آراء أصحابها في أمور تتعلـق بالمدرسة أو بالمجتمع ، وقد تحتاج جماعة الصحافة المدرسية ، أو أية جماعة للنشاط التربوي في المدرسة إلى الاستفادة من النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي في نشر بعض الموضوعات وتعميمهـا ، وفـي هـذه الحالة يبادر ركن المنبر الحر إلى تلبية مطالب الجماعة المتوجهة إليه ، ثم يعود إلى الاهتمام بكل فرد في المدرسة يريد الإدلاء بشيء صالح لتثقيف التلاميذ وتوسيع آفاقهم وتغذية مداركهم .

11 . شخصيات تحل بالمدرسة :

في ركن شخصيات تحل بالمدرسة يذكر تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي أسـماء الشخصـيات البـارزة التي ستـزور مدرستهم ، وأسماء الموظفيـن الجـدد الذين سيلتحقون بهـا ، ولا مـانع مـن الاعتنـاء بتقديم ملخـص إذاعي عام لحياة الأشخاص البارزين الوافدين إلى المدرسة ، والموظفين الجدد

المقبليـن عليها ، ومن الأفضل أن يكون ذلك في وقت مناسب ومبكر حتـى يتهيـأ التلاميـذ للاسـتقبال والترحيب ، وتتمكن الصحافة المدرسية من الاستعداد للقيام بواجبها في هذا المجال .

12 . مسابقة الإذاعة :

يحرص تلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي على تنظيم مسابقات إذاعية دورية بعنـاوين متنوعـة تكون موجهة إلى جميع تلاميذ المدرسة ، ومقيدة بالموضوعات العلمية والثقافية والألغاز ، ومـن واجـب المعلم القائم بالنشاط الإذاعي المدرسي الداخلي أن يراقـب أسئلة المسابقة الإذاعية قبل بثها ، وأن يعتنـي بتصحيح كل الإجابات الواردة على الإذاعة ، وأن يجتهد في تحضير جوائز رمزية مادية للفائزين ، معتمدا في ذلك على الإدارة المدرسية ، وعلى هيئة أولياء التلاميذ .

وخلاصة القول في النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي أنه يتيح لأبناء المدارس تعليما وظيفيا مثمرا عـن طريق العمل ، وتربية إعلامية فاضلة بواسطة النشاط ، وثروة لغوية مستمدة من المزاولة والممارسـة ، وترويحا منهجيا مساعدا على استثمار أوقات الفراغ ، وتنشئة اجتماعية مثلى داخـل جماعـات صـغيرة موجهة ، وبذلك يكون النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي ميدانا تعليميا ملائما لتحقيق طائفة من الأهـداف التربويـة الغائية التي نادى بها كبار المربين القدامى والمعاصرين ، وتعلقت بها الفلسفة التجريبيـة فـي التربية ، وتوجهت إليها النظم التعليمية الراقية في شتى أنحاء العالم (كوربن هـ . دان ترجمة سعيد حشـمت وحلمي إبراهيم 1964 م ، وحذام محمد ضياء القزويني 1978 م ، وقسطندي نقولا أبو حمود 1982 م ، وأسـلي جيـر داهل 1983 م ، وفيرنك جنسوين 1983 م ، وإسماعيل محمود القباني 1984 م ، ورينه لابـوردري 1984 م ، وجـان بياجي ترجمة محمد الحبيب بلكوش 1988 م ، وأنطوان م . الخوري بدون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

مراجـع الفصـل الثالـث

1 . إبراهيم مولس وميشال سوشون ، " التربية والإعلام " ، ترجمة عبد المجيد البدوي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1985 م ، ص 3 ، 25 .

2 . إبراهيم إمام ، " الإعـلام والاتصـال بالجماهير " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القـاهرة ، 1984 م ، ط 3 ، ص 11 ، 177 – 181 ، 296 – 304 ، 430 ، 431 ، 437 ، 438 .

3 . إبراهيـم مطاوع ، " الوسائـ ـل التعليميـة " ، مكتبـة النهضـة المصرية ، القـاهرة ، 1974 م ، ص 236 – 265 .

4 . أسلي جير داهل ، التنشئة على وسائل الإعلام في البيئة المدرسية ، " مستقبليات " ، رقم 46 ، مجلـة التربية الفصلية ، اليونيسكو ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثاني ، 1983 م ، ص 57 – 59 .

5 . إسماعيل محمود القباني ، " التربية عن طريق النشاط " ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القـاهرة ، 1984 م ، ط 2 ، ص 34 ، 162 .

6 . الجوهري ، " الصحاح في اللغة والعلوم " ، إعداد وتصنيف نديم مزعشلي وأسـامة مزعشـلي ، دار الحضارة العربية ، بيروت ، 1974 م ، م 1 ، ص 462 .

7 . اليونيسكو ، " أصوات متعددة وعالم واحد – الاتصال والمجتمع اليوم وغدا " ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 1981 م ، ص 51 ، 52 ، 71 ، 74 ، 77 ، 80 .

8 . أنطوان م . الخوري ، " أعـ ـلام التربيـ ـ ـة ، حياتهـم – آثارهـم " ، دار الكتـاب اللبنـاني ، بيروت ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 5 – 225 .

9 . أوتاواي أ . ك . س . ، " التربية والمجتمع – مقدمة في اجتماعيات التربية " ، ترجمة وهيب إبراهيم سمعان وآخرين ، دار الطباعة الحديثة ، القاهرة ، 1960 م ، ص 1 ، 14 .

10 . بشير عبد الرحيم الكلوب ، " التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم " ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، 1988 م ، ص 41 ، 56 .

11 . بشير عبد الرحيم الكلوب ، " في تقنيات التربية – استخدام الأجهزة في عملية التعلـيم والـتعلم " ، مكتبة المحتسب بعمان ودار إحياء العلوم ببيروت ، 1987 م ، ط 2 ، ص 173 – 184 .

12 . بشير عبد الرحيم الكلوب وسعود سعادة الجلاد ، " الوسائل التعليمية – إعدادها وطرق استعمالها " ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1977 م ، ط 3 ، ص 92 – 98 .

13 . بول ر . وندت ، " التعليـم بالوسائـل السمعيـة والبصريـة " ، ترجمة أحمد محمود طنطـاوي ، دار القلم ، القاهرة ، 1963 م ، ص 15 – 75 .

14 . تيري د . بيغ وآخرون ، " الراديو واستخداماته في التنمية الاجتماعية " ، ترجمـة ونشـر وحـدة اليونيسكو الإقليمية لوسائل الاتصال في الأنشطة السكانية للبلاد العربية ، (بدون ذكر مكان النشر وتاريخ النشر) ، ص 3 – 209 .

15 . جان بياجي ، " التوجهات الجديدة للتربية " ، ترجمة محمد الحبيب بلكوش ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء ، 1988 م ، ص 15 ، 60 .

16 . جوردون أولبورت وليو بوستمان ، " سيكولوجية الإشاعة " ، ترجمة صلاح مخيمر وعبده ميخائيـل رزق ، دار المعارف ، القاهرة ، 1964 م ، ص 19 – 252 .

17 . جون و . باكمن ، " كيـف تستعمل الوسائل السمعية والبصرية " ، ترجمة مصطفى بـدران ، دار القلم ، القاهرة ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 18 – 25 .

18 . حذام محمد ضياء القزويني ، " التربيـ ـ ـة الترويحيـ ـ ـة " ، الدار العربية للطباعة ، بغـ ـداد ، 1978 م ، ص 33 ، 48 .

19 . خليل صابات ، " وسائـل الاتصـال نشأتها وتطورها " ، مكتبة الأنجلـو المصـرية ، القـاهرة ، 1987 م ، ط 5 ، ص 411 – 510 .

20 . دافيد ج . هوكريدج ، تكنولوجيا التعليـم في الحاضـر والمستقبـل ، ترجمة أحمد رضـا محمـد رضا ، " مستقبـل التربيـة " ، مجلـة دورية للتربية ، اليونيسكو ، القاهرة ، العدد الثالـث ، 1982 م ، ص 56 .

21 . روبير دوترانس وآخرون ، " التربية والتعليم " ، ترجمة هشام نشابة وآخـرين ، مكتبـة لبنـان ، بيروت ، 1971 م ، ص 72 ، 73 .

22 . روجيه كلوس ، " التربية بواسطة الإذاعة – الإذاعة المدرسية " ، ترجمـة اليونيسـكو ، المطبعـة الكاثوليكية ، بيروت ، 1955 م ، ص 5 – 89 .

23 . ريتشارد بيرك ، " استخـدام الراديو فـي محـو أميـة الكبـار " ، ترجمة صلاح عبـد المجيـد العربي ، الجهاز العربـ ـي لمحو الأمية وتعليم الكبار بالمنظمة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم ، القاهرة ، 1977 م ، ص 15 – 167 .

24 . رينه لابوردري ، التربيـ ـ ـة الخاصـة بوسائـط الاتصـال فـي فرنسـا ، " مستقبليـ ـات " ، رقم 50 ، مجلـة التربيـة الفصليـة ، اليونيسكـو ، المجلـد الرابـع عشـ ـر ، العـ ـدد الثانـ ـي ، 1984 م ، ص 317 – 321 .

25 . صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد ، " في طـرق التدريـس – التربيـة وطـرق التدريـس " ، دار المعارف ، القاهرة ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ط 15 ، ج 1 ، ص 13 .
26 . عبد الحميد فايد ، " رائـد التربيـة العامة وأصول التدريس " ، دار الكتاب اللبنـاني ، بيـروت ، 1975 م ، ط 3 ، ص 394 – 397 .
27 . عبد العزيز شرف ، الإعلام ولغة الحضارة ، " اللسان العربي " ، مجلة دورية للأبحـاث اللغويـة ونشاط الترجمة والتعريب ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ، الرباط ، المجلد الثالـث عشـر ، 1976 م ، ص 210 – 212 .
28 . عبد العزيز شرف ، " المدخل إلى وسائل الإعلام " ، دار الكتاب المصري بالقـاهرة ودار الكتـاب اللبناني ببيروت ، 1980 م ، ص 182 ، 225 – 247 .
29 . عبد العليم إبراهيم ، " الموجـه الفنـي لمدرسـي اللغـة العربيـة " ، دار المعارف ، القـاهرة ، 1975 م ، ط 8 ، ص 399 – 403 .
30 . عبد اللطيف حمزة ، " الإعـلام والدعايـة " ، مطبعة المعارف ، بغداد ، 1968 م ، ص 6 ، 8 ، 60 ، 64 ، 75 ، 96 ، 108 – 110 ، 157 – 228 .
31 . عبد ا عبد الدائم ، " التربيـة التجريبيـة والبحث التربوي " ، دار العلـم للملايـين ، بيـروت ، 1974 م ، ط 2 ، ص 8 .
32 . غودال ف . ج . ، " الراديـو " ، ترجمة سهيل حسيب سماحة ، منشورات مكتبة سمير ، بيروت ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 6 – 36 .
33 . فتح الباب عبد الحليم سيد وإبراهيم ميخائيل حفظ ا ، " وسائـل التعليـم والإعـلام " ، عالـم الكتب ، القاهرة ، 1976 م ، ط 2 ، ص 22 – 27 ، 225 – 239 .
34 . فتحي الأبياري ، " الإعـلام الدولـي والدعايـة " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسـكندرية ، 1985 م ، ص 15 – 17 ، 141 – 284 .
35 . فرنان ترو ، " الإعـلام " ، ترجمة محمود الغندور ، سلسلة مـاذا أعـرف ؟ ، المنشـورات العربية ، (بدون ذكر دار النشر ومكان النشر وتاريخ النشر) ، ص 5 ، 45 .
36 . فكري حسن ريان ، " النشاط المدرسي – أسسه ، أهدافه ، تطبيقاته " ، عـالم الكتـب ، القـاهرة ، 1989 م ، ط 3 ، ص 75 ، 95 ، 121 .
37 . فيرنك جنسوين ، وسائط الاتصال والمهام الجديدة للمعلمين ، " مستقبليـات " ، رقـم 46 ، مجلـة التربية الفصلية ، اليونيسكو ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثاني ، 1983 م ، ص 79 – 84 .
38 . قسطندي نقولا أبو حمود ، " الوسائـل فـي عمليـة التعلـم والتعليم " ، مطبعة المعارف ، القدس ،

1982 م ، ط 4 ، ص 15 ، 105 ، 108 .

39 . كجيل إيدي ، التعليـم ووسائـل الاتصـال – نظرة إلى المستقبـل ، ترجمة محمد جلال عبـاس ، " مستقبـل التربيـة " ، مجلـة دوريـة للتربيـة ، اليونيسكو ، القاهرة ، العدد الثالث ، 1979 م ، ص 16 .

40. كوربن هـ . دان ، " الترويـح فـن وريـادة " ، ترجمة سعيد حشمت وحلمي إبراهيم ، مكتبـة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1964 م ، ص 95 ، 164.

41 . " مـاذا يريـد التربويـون من الإعلاميين " ، مكتب التربية العربي لدول الخليـج ، الريـاض ، 1984 م ج 1 ص 9 – 430 ، ج 2 ، ص7 – 370 ، ج 3 ، ص 1 – 195 .

42 . مارشال ماكلوهان ، " كيـف نفهـم وسائـل الاتصـال " ، ترجمـة خليل صابات وآخريـن ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1975 م ، ص 336 – 338 ، 345 .

43 . محمـد أحمـد الغنام ، الإعلام من أجل تربية أفضل ، " التربيـة الجديـدة " مكتـب اليونيسـكو الإقليمـي للتربيـة في البلاد العربيـة ، العـدد الخامـس والعشرون ، السنة التاسعة ، يناير – أبريـل 1982 م ، ص 4 ، 9 .

44 . محمد الشيرازي الصباغ وآخران ، " دليـل النشـاط المدرسـي " ، المكتبة العباسيـة ، دمشـق ، 1971 م ، ج 1 ، ص 9 ، 93 – 103 .

45 . محمد زياد حمدان ، " الوسائـل التعليميـة – مبـادؤها وتطبيقاتـها " ، مؤسسـة الرسـالة ، بيروت ، 1981 م ، ص 344 – 346 .

46 . محمد صالح سمك ، " فـن التدريس للغـة العربيـة و انطباعاتهـا المسلكية وأنماطها العمليـة " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1975 م ، ص 713 – 717 .

47 . محمد عبد القادر حاتم ، " الإعـلام والدعايـة – نظريات وتجـارب " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1975 م ، ص 76 .

48 . محمـود رشدي خاطر وحسن شحاتة ، " دليـل المناشـط الثقافيـة والتربويـة غيـر الصفيـة بالمـدارس الثانويـة في الوطـن العربـي " ، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافة والعلوم ، تونـس ، 1984 م ، ص 1 – 151 .

49 . ميشال سوشون ، التعليـم ووسائـل الإعـلام – أوجـه الخـلاف والشبـه بينهمـا ، ترجمـة أمين محمود الشريف ، " مستقبـل التربيـة " مجلـة دوريـة للتربيـة ، اليونيسكو ، القاهرة ، العـدد الأول ، 1982 م ، ص 120 .

50. هندري ديوزيد ، الاتصـال والتربيـة ، ترجمة حمدي أحمد النحاس ، " مسـتقبـل التربيـة " ، مجلة دورية للتربية ، اليونيسكو ، القاهرة ، العدد الأول ، 1980 م ، ص 41 .

51 . وارن ك . أجي وآخران ، " وسائـل الإعـلام – صحافة ، إذاعـة ، تليفزيون " ، ترجمة ميشال تكلا ، مكتبة الوعي العربي ، القاهرة ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 16 ، 397 – 439 .

52 . " وسائـل الإعلام وأثرها في المجتمع العربـي المعاصر " ، المنظمـة العربيـة للتربية والثقافـة والعلوم ، تونس ، 1992 م ، ص 144 .

53 . وليام ل . ريفرز وآخران ، " وسائـل الإعـلام والمجتمـع الحديـث " ، ترجمة إبراهيم إمـام ، دار المعرفة ، القاهرة ، 1975 م ، ص 120 ، 310 ، 313 ، 318 ، 335 ، 338 ، 356 .

54 . وهيب سمعان وآخرين ، " دراسـات فـي المناهـج " مكتبـة الأنجلو المصريـة ، القاهـرة ، 1966 م ، ط 2 ، ص 128 ، 166 ، 185 ، 188 .

55 . Theo Decaigny , « Communication audio – visuelle et pédagogie , Education 2000 » , Edition Labor , Bruxelles , 1973 , p . 20 – 174 .

56 . Stephen Ross , « The meaning of education » , The Hague Martinus Nijhoff , Netherlands , 1966 , p . 4 – 112 .

* * *

الفصـل الرابـع

اللغـة وألـوان التعبـير اللغـوي

نشأة اللغة
وظائف اللغة
فنون اللغة
اللغة والتعليم
التعبير والتعليم
ألوان التعبير
مراجع الفصل الرابع

نشـأة اللغـة

لم يأت القدامى والمعاصرون من العلماء والباحثين عن أصل لغات البشر بما تسلم بـه العقول وتطمـئن إليه النفوس في أدلتهم المتعلقة بمولد اللغة الإنسانية الأولـى ، ويبـدو أن مـا وصلوا إليـه فـي هـذا المضمـار لا يعدو أن يكون مجرد أفكار فلسفية محاطة بالريبة و الغمـوض والإبهـام وقابلـة للتحليـل والتعليل والتأويل ، وفي مايلي بيان إجمالي موضح لأهم الآراء النظريـة المفسرة لمسـألة ظهـور لغـة الإنسـان ونشأتهـا (محمد الخضر بن الحسين 1909 م ، وأحمد رضا العاملى 1956 م ، وعلي عبد الواحد وافـي 1962 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، وعبد الرحمن جلال الديـن السيوطي بدون ذكر تاريخ النشر) :

1 . **اللغة وحي وإلهام** :

يـرى أصحـاب هـذا الـرأي أن آدم عليـه السـلام تلقـى من المولى سبحانه وتعـالى اللغـة عـن طريـق الوحـي والإلهـام ، فتعلم منه أسماء جميـع المخلوقـات بجميـع اللغـات العربيـة الفارسيـة والسريانيـة والعبرانيـة وغيرها ، وكان أولاده يأخـذون عنه كل ما عملـه ا إياه ، فكانوا يدركـون لغـات أبيهم ويتكلمـون بها إلى أن تفرقـوا في الدنيـا ، وتباعد بعضهم عن البعض الآخـر في المكـان وفي الزمان ، فتعلـق كل فريـق منهم بلغـة من تلك اللغات ، فغلبـت عليه ، وسـيطرت علـى لسانـه وتلاشى عنـه ما سـواها .

ويستنـد القائلون بكون اللغـة وحيـا وإلهاما إلى دليل نقلي ، وهو أنه ورد في القرآن الكريـم فـي الآيـة الحادية والثلاثين من سـورة البقـرة قوله تعالـى : " وعلم آدم الأسماء كلها ... " ، وجـاء فـي سفـر التكويـن من التـوراة : " وا خلـق من الطين جميع حيوانات الحقول وجميع طيور السماء ، ثم عرضهـا على آدم ليـرى كيف يسميهـا ، وليحمل كل منها الإسـم الذي يضعه له الإنسان ، فوضع آدم أسمـاء لجميع الحيوانـات المستأنسـة ولطيـور السماء ولدواب الحقول " ، وعلى هذا المذهب يكون ا عـز وجـل قد وقـف نبيه آدم عليه السلام على ما شـاء أن يعلمه إياه مما كان آدم عليه السلام يحتـاج إليـه في زمانه ، وبذلك تكـون لغـة البشـر هبـة إلهية توقيفية محصورة في ما تلقاه آدم عليه السـلام من ربه سبحانه وتعالـى ، فلا تحريف فيها ولا تعديل ولا تغيير ولا تبديل .

وهنـاك من يرى أن لغـة آدم عليه السلام ليسـت وحيا وإلهاما ، وأن قوله تعالـى : " وعلـم آدم الأسمـاء كلهـا ... " يجوز أن يكون معناه أنـه أقدره على تعلمها ، أو أنـه مكنـه مـن وضعهـا والمواضعـة فيها ، وأما بالنسبـة إلى ما ورد في سفـر التكوين من التوراة ، فيمكـن اعتبـاره دليـلا علـى وضع اللغـة وابتكارها وليس دليـلا على كونها وحيا وإلهاما وتعليمـا (حامد عبد القادر وآخـران 1966 م ، وإبراهيم السمرائـي 1983 م) .

2. **اللغة وضع واصطلاح** :

ينطلق أنصار الوضع والاصطلاح في نشأة اللغة من كون الإنسـان أرقـى الحيوانـات وأكثرها حاجة إلى التعاون مع بني جنسه ، وأن التعاون لا يتم بدون تفاهم ، وأن التفاهم لا يتـم بدون لغة ، وفي هـذا المسار لجأت البشرية منذ حداثة عهدها إلى ابتكار وسيلة لفظيـة ملائمـة لتبادل الأفكـار ونشر المعلومـات بالوضع والاصطلاح والاتفاق ، فكان التواضع على استحـداث اللغـة من قبل مجموعة من الأفـراد في مكان ما ، وهؤلاء هم الذين اصطلحـوا على تسميـة كـل الأشيـاء بأسماء محـددة فـي نظام عرفي خاص ، ومن المتوقـع أن يكون التواضـع فـي بدايـة أمـره بالمشاهـدة والإيمـاء ، وأن يكـون تحديد الأسماء عشوائيـا و بصورة مرتجلة .

ويلاحظ أن هناك من يرفـض أن تكون لغـة الإنسان قد نشأت بالمواضعة والاصطلاح بحجـة أن التواضع على التسمية يحتاج في حد ذاته إلى لغة يتفاهم بها المتواضعون ، وأن اللغة ظاهـرة اجتماعيـة تتكون بالتدريج وبصورة تلقائية خاضعة لعوامل عديـدة ومتكاملـة لا مجـال فيـها للعشوائية والارتجال (علي الجمبلاطي وأبوالفتوح التوانسي 1971 م ، وجرجي زيدان 1982 م ، وإبراهيم السمراني 1983 م) .

3. **اللغة فطرة وغريزة** :

يؤكد دعاة الفطرة والغريزة في نشأة اللغـة أن جميع أفراد النوع البشري يملكـون استعدادا فطريا غريزيا يمكنهم من التعبيـر الطبيعي عن انفعالاتهـم الداخلية بحركات وأصوات غير إراديـة كانقبـاض أساريـر الوجه ووقوف شعـر الرأس والضحك والبكاء ، وعلى نفس المنوال يملك نفس الأفراد استعدادا فطريـا غريزيـا يمكنهم من التعبير اللفظي عن مدركاتـهم الماديـة والمعنويـة بأصوات مقطعيـة مركبـة تنبعث من قـوة ذاتية داخلية تنزع إلى استخدام الحبال الصوتية في التبليـغ اللغـوي ، ومن ذلك الاستعداد الفطـري الغريزي نشأت أم اللغـات الإنسانية مثلما يمكـن أن تنشـأ في أي ظروف تجريبية معينة لغة تعبيرية خاصة بالأطفال الذين لم يسمعوا أصوات الكبار في أي حال من الأحوال .

ويستدل على إمكان نشأة اللغة بالفطرة والغريزة أن فصيلة اللغات الهندية الأوروبيـة تحتـوي على مجموعة من المفردات التي تعود إلى أصول مشتركة ، وتدل على معان كلية ، ولا يوجـد تشابـه بين أصواتها وبين ما تدل عليه ، وهناك من يعارض هذا الاستدلال ويعتـبره مغرضـا وواهيا ، فهو إذا كان يشيـر بوضوح إلى بطلان الوضـع والاصطلاح والمحاكاة والتقليد في نشـأة اللغة ، فإنه لا يقطع بالاعتمـاد علـى الفطـرة والغريـزة فـي ظهورهـا ، كمـا أن وجـود المعاني الكليـة في فصيلـة اللغـات الهنديـة الأوروبيـة يوحـي بكونهـا ليسـت هـي الفصيلـة الأولـى ، لآن إدراك المعانـي

الكلية يحتاج بالضرورة إلى نضج عقلي رفيع لا يعتقـد أن يكون الإنسان البدائي قد وصل إليـه (حامـد عبد القادر وآخران 1966 م ، ومحمد عيد 1974 م ، وجان جاك روسو ترجمة محمد محجوب 1985 م) .

4. اللغة محاكاة وتقليد :

يركن مؤيدو المحاكاة والتقليد في نشأة اللغة إلى كون الإنسان قد افتتح طريقه اللغوي بمحاكاة أصواته الطبيعية المعبرة عن انفعالاته الشخصية في حالات فرحه وحزنه وضجرة وألمـه ، ثـم انتقل من محاكاة أصواته الطبيعية إلى محاكاة أصوات مظاهر الطبيعــة وأصـوات الحيوانـات وأصوات الأشياء التي تحدثها الأفعال عند وقوعها ، فمن القهقهة والعويل والتأوه والأنيـن ودوي الريح وشقشقة الطير وجعجعة الرحى وأصوات الضرب والكسر والقطع و الاحتكاك وما شـاكل ذلك من الأصوات الطبيعية الصـادرة عن الإنسـان والحيـوان والجمـاد والأشـياء تكونــت النـواة الأولى للغة البشـر ، وكانـت قـدرة الإنسان يومئذ على النطق بالأصـوات المقطعيـة المركبـة تمكنـه مـن محاكاة صـوت أي شــيء للتعبيـر عن الشيء نفسـه .

ونتيجة لكون الألفاظ اللغوية المنبثقة من محاكاة الإنسان الأصوات الطبيعية وتقليده إياه قليلة العـدد ومحدودة الدلالة بوجه عام لجأت الإنسانية منذ فجر حياتهـا الاجتماعية إلــى الاسـتعانة بالإشـارات اليدوية والحركات الجسمية لتقريب كلامها من الهدف المراد فـي عمليـات الإيصـال والتواصل ، وربما كانت جميع الإشارات اليدوية والحركات الجسمية التي أدرجها الإنسان فــي تعبيـره اللفظـي مـأخوذة مبدئيا من حركاته الفطرية الناجمة عن انفعالاته النفسية يوم كـان لسـانه عاجــزا عـن الفصاحــة والبلاغة والبيـان .

ومن الأدلة التي يتشبث بها من يقولون بالمحاكاة والتقليد في أصل اللغـة الإنسـانية الأولــى أن الأطفال يجنحون في وقت مبكر من حياتهم الكلامية إلى تسمية الأشياء بأصواتها ، وأن الارتقاء اللغوي لدى الصغار يعتمد في معظم الأحيان على محاكاة الكبار وتقليدهم ، وأن من خصائــص لغات الشعوب البدائية المختلفة وجود الألفاظ التي تشبه أصواتها أصوات ما تدل عليه في الطبيعة (حامد عبد القادر وآخران 1966 م) .

ومجمـل القـول فـي نشـأة اللغـة أن أم لغـات البشـر واحـدة ، وأنهـا مـرت بـأطوار تقدميـة مـن الإشارات إلى الأصـوات ومـن الأصوات إلى المقاطـع ومن المقاطـع إلـى الألفــاظ ومن الألفـاظ إلى القواعـد متدرجة في نموها من الضعف إلى القوة ومن القلة إلى الكثرة ومن البسـاطة إلى التعقيد طبقا لما تقتضيـه سنن النشـوء والارتقـاء ، وأن كـل رأي من الآراء الأربعـة المـذكورة آنفا ليـس بمعزل عن الصحة والصواب ، وان كثيرا من المهتمين بدراسـة اللغـات فــي العصــور القديمـة والحديثة يذهبون إلى المحاكاة والتقليد في مولد لغة البشـر وازدهارهـا ، وأن التوفيـق بيــن الوحـي و الوضع والفطرة والمحاكاة يمكن اعتباره وجها صالحا و اتجاها متقبلا في هذا المجال ، فالوحي

كان من المولى سبحانه وتعالى إلى نبيه آدم عليه السلام ، والموضع كان بين آدم عليه السلام وبين ذريته في زمانه وفي مكانه ، وأما الفطرة والمحاكاة فهما من السجايا التي جبل الخالق عز وجل عباده عليها (حامد عبد القادر وآخران 1966 م ، وعلي عبد الواحد وافي 1986 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م) .

* * *

وظائـــف اللغـــة

اللغة عماد الشخصية وجوهر الحياة الفكرية وثمرة من ثمار العقل البشري يسري مفعولـــها فـــي السلوك الإنساني برمته ، فهي جسر تعبر عليه الثقافة من جيل إلى جيل ومرآة تعكس بوضوح وجلاء مـــا تتمتع به الأمة من ثروة عقلية وثراء عاطفي ، وليس من اليسير فـــي أي حـــال مـــن الأحوال حصـــر وظائف اللغة وإبراز أدوارها في حياة الفرد وفي حياة المجتمع على حد ســـواء ، ولكي يدرك المرء أن للغة أهمية قصوى في شتى ميادين الحياة عليه أن يتصور أن مجتمعا مـــن المجتمعات قد تعطلت فيه اللغة يوما أو بعض يوم ، ثم ليتأمل بعدئذ في ما أصاب ذلك المجتمـــع من خمول وفتور وركود وجمود ، فمـــا وظائف اللغة بالنسبة إلى الفرد ؟ ، وما وظائفها بالنسبة إلى المجتمع ؟ (علي عبد الواحـــد وافـــي 1962 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ومحمد عطية الأبراشي 1984 م ، وعباس محجوب 1986 م ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1990 م) .

<u>أولا</u> - وظائف اللغة بالنسبة إلى الفرد :

1. تمكن اللغة الفرد من الاتصال ببني جنسه لقضاء حاجاته وتنفيذ رغباته وتلبية مطالبـــة وتســـوية أموره وتدبير شؤونه الاجتماعية وتصريفها .

2. تتيح اللغة للفرد إمكانية التعبير عن مشاعره وعواطفه وآماله وآلامه وما ينشأ في ذهنه من أفكـــار وما يخالج نفسه من ميول وهواجس وانفعالات وخواطر .

3. تفتح اللغة للفرد أبواب التفوق على الآخرين في مجال المناظرة والحـــوار والمجادلـــة والمناقشـــة ، وتعينه في نفس الوقت على دفعهم إلى الاقتناع بالانضمام إليه وتأييد اتجاهه وانتهاج سبيله والانحياز إلـــى فلسفته وآرائه ومبادئه الخاصة .

4. تهيئ اللغة للفرد فرصا متنوعة ومتجددة للانتفاع بأوقات الفراغ واستثمارها فـــي الاســـتفادة مـــن تجارب الجنس البشري عن طريق القراءة والاستماع .

5. تساعد اللغة الفرد على تغذية مواهبه وترقية ملكاته وترويق مزاجه ورفع معنوياته بتفهم التراث الأدبي وتذوق جماله والاستمتاع بما فيه من الملح والطرائف والتحف واللطائف .

6. تسمح اللغـــة للفرد بتنشيط قدراتـــه العقليـــة وتهذيبهـــا ، وتؤهله للقيـــام بصـــقل ذكائـــه وتنميتـــه وشحـــذه وإثارته ، وتمده بالعتاد الفني الملائم لسبك القوالب اللفظية الكفيلة بتوضـــيح تفكيـــره وضـــبطه وإحكامه وربطه .

7. تمنح اللغة الفرد إرادة فائقة مبدعة يمكنه أن يعتد عليها في معاشرة غيره وفي استقصاء عناصر بيئته وفهمها وفي توجيه سلوكه وتكيفه وفق ما يساير تقاليد الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه .

8. تعزز اللغة نشاط الفرد في تحصيل العلوم واكتساب المهارات وإدراك الفنون واستيعاب الثقافات وجمع المعارف وتكوين الخبرات وتوطيد الروابط وتوثيق الصلات بين عالم الأجسام وعالم الأذهان .

9. تثير اللغة أفكار السامع في عملية الاتصال والتواصل ، وتحرك وجدانه ، وتهز كيانه ، و تدفعه إلى النشاط ، وتحثه على العمل في إطار الاستجابة لأثر المعلومات والآراء المتبادلة بينه وبين شريكه في الكلام .

10. تحدد اللغة ماهية الفرد ، وتكشف هويته ، وتزكي ذاته ، وترفع شخصيته ، وهي ضرورة اجتماعية يستند إليها كل إنسان في مواجهته المواقف الحيوية التي تتطلب منه الكلام أو الاستماع أو الكتابة أو القراءة .

<u>ثانيا</u>- وظائف اللغة بالنسبة إلى المجتمع :

1. تؤكد اللغة خصائص المجتمع الإنساني ، وتظهر حقائقه ، وتجاري خطاه في تقدمه وتأخره ، وتساعف أفراده على توسيع دائرة تراثهم الثقافي وحفظه وترتيبه وتنميقه وتهذيبه ، وهي أقوى دعائم الارتباط الروحي والقومي في الحياة الاجتماعية بوجه عام ، ولا يستهان بدورها في إقرار التقارب والتلاؤم والانسجام والتلاحم بين الميول والاتجاهات والوسائل والغايات .

2. تنقل اللغة إلى الأجيال اللاحقة ما وقفت عليه الأجيال السابقة من علوم وفنون وآداب ، وما ارتقت إليه من نظم اجتماعية وقيم حضارية وأنماط ثقافية ومثل أخلاقية وإنجازات مادية ومعنوية منبثقة من نظرة الأسلاف إلى الحياة ومن فلسفتهم في الوجود .

3. تؤدي اللغة دورا عظيم الجدوى في دعم التفاهم العالمي بتهيئة الظروف الملائمة للتعايش والتعارف وحسن الجوار والتآلف والاتفاق والتعاون والأمن والسلام بين الأفراد والجماعات والشعوب والأمم .

4. تطبع اللغة الحياة البشرية بطابع الألفة والمودة ، وتبعث فيها روح المبادرة والمشاركة ، وهي ركن ركين في دائرة الاتصال والتواصل ، ووسيلة اجتماعية قوية المفعول في ممارسة الفهم والإفهام ، وأداة حضارية لا يستغني عنها في تصريف شؤون المجتمع وفي تسيير دفة أموره.

5. تخدم اللغة جميع المناشط الثقافية في الحياة الاجتماعية ، وتقارب بين عواطف الأفراد الذين يتكلمونها ، ويعتمد الناس عليها في تبسيط عمليات التفاعل الاجتماعي ، وفي تنظيم ميادين العمل ، وفي تحسين مردود التربية والتعليم ، وفي تمرير الرسائل الدعائية المغرضة ، وفي تقوية عوامل التكافل والتضامن والوحدة والانتظام .

إن عزل وظائف اللغة بالنسبة إلى الفرد عن وظائفها بالنسبة إلى المجتمع أمر مصطنع من

أجل الدراسة والتشخيص والتمييـز والتمحيص ، والواقـع أن الفرد عضو من أعضـاء المجتمـع ، وأن المجتمع لا يعدو أن يكون جملة من أفراد ، وعلى هذا الأسـاس يحق القول أن اللغة عربيـة تنقـل إلـى الخلف تراث السلف بجميع أشكاله وألوانه ، وأنها خير دليل يتم الاهتداء بـه إلـى المعالـم الثقافيـة والحضاريـة في المجتمعات القديمة والحديثة ، وأن النجاح المرء في حياته الاجتماعيـة مرهون إلى حد بعيد بمدى تحكمه في لغته وبمدى امتلاكه ناصيتها ، وأن الناطقين بلغة واحـدة تنزع قلوبهم وعقـولهم إلى السير في طريق واحد ، وأن صعود أي مجتمع في معـارج النهضـة والتقدم والرقي والازدهار لن يتحقق بغير لغته ، وهيهات أن يرى النور مجتمع يستهيـن بلغتـه ويحتقرها ويقلل من شأنها ويهجرها (محمد الخضر بن الحسين 1909 م ، وعبد العزيـز عبـد المجيـد 1961 م ، وحنا غالب 1966 م ، وعثمان أمـين 1967 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمـة هشام نشابـة وآخرين 1971 م ، ومحمد عطية الأبـراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، وإبراهيم السمراني 1983 م ، وعبد العزيز شرف 1983 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشـر) .

* * *

فنـــون اللغــة

يلجأ الإنسان إلى اللغة ويستعين بها كلما دعته الحاجة إلى أن يخوض غمار عملية الفهـم أو عمليـة الإفهام في سياق تفاعله الاتصالي بوجه عام ، ومن المعهود في هذا المجـال أن عمليـة الفهم يحـدث فيها التلقي بالاستماع أو القراءة ، وأن عملية الإفهام يحدث فيها التعبـير بالكـلام أو بالكتابـة ، فـالكلام والاستماع والقراءة والكتابة هي الفنون الأساسية الأربعة التي يـدور حولـها النشاط اللغوي في حياة البشر ، وهي فنون خليقة بالاهتمام في هذا المقام لارتباطهـا الوثيـق بعوامـل التمـدن والتحضـر والرقي والازدهار (حنا غالب 1966 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليـم إبـراهيم 1975 م ، وعبد العزيز شرف 1983 م ، وعبد المنعم سيد عبـد العـال بدون ذكر تاريـخ النشـر) .

أولا – الكـلام :

حينمـا يرغب الإنسـان في الاتصال ببني جنسـه عن طريق الكلام ينزع إلى اختبار الألفـاظ الملائمـة للدلالة على المعانـي المقصودة ن ومن هذا المنطلـق يمكـن القول أن الكلام يحمل المعـاني ويعبـر عن المشاعـر ويكشـف عن الخواطـر والانفعـالات والعواطـف ، وأن المعنـى هـو روح الكلمـة وقلبهـا النابض بالحيـاة ، وهو جزء لا يتجزأ منهـا منذ ظهورهـا فـي الوجود ، وأن الكلمة بدون معنـى لا تندرج في إطار الكلام وليسـت لها أية وظيفـة في عالم الاتصـال ، وهي لا تعـدو أن تكـون صوتـا فارغـا لا مدلـول لـه ، وصـورة حرفيـة لا طائل من ورائهـا (رالف ن . وين ترجمـة محمـد علـي العريان 1964 م ، وفيجوتسكي ل . س . ترجمـة طلعت منصور1976 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، وجان جاك روسو ترجمة محمد محجوب 1985 م) .

إن القـدرة على التكلم بدقـة ووضـوح وجـلاء شرط ضروري لممارسـة الحيـاة الديمقراطيـة في المجتمعات الإنسانية الراقية ، وكل موقف كلامي في حيـاة البشر يستلزم وجـود متحـدث ومسـتمع يؤثـر كـل منهما في الآخر ويتأثر به ، وما البراعة في الكلام إلا فن لغـوي مكتسـب اعتنت بـه الشعوب المتحضرة في العصور القديمة والحديثة ، ولا يزال الاعتماد عليـه سـاري المفعـول فـي تحريك الرأي العام وفي توجيهه وفي تهييـج الجماهير وفي تسكينها وفـي إبـراز الملكات الشخصـية وإنمـاء المواهب الفكرية وتغذية القـدرات العقلـية (حنـا غـالـب 1966 م ، و Lionel Bellenger 1979 م ، و Alain Beaudot 1980 م ، وفتحي علـي يونـس وآخران 1981 م ، ومحمـود فهمـي حجـازي 1992 م) .

ولقد أدركت النظم التربوية المعاصرة في الأمم المتقدمة علـى وجـه الخصـوص أهميـة الاتصـال الشفـوي في شتى ميادين الحيـاة ، فبـادرت إلى اعتماد أساليـب الإلقاء وطـرق الإقنـاع وألـوان الحـوار وأنمـاط المناقشـة ، وعمدت في نفس الوقت إلى تدريـب أبنائهـا علـى تقنيـات

الكلام ومهارته ، وبات من المسلم به لدى المعنيين بالأمر في هذا المضمار أن الكلام عنصر حيوي فعال في النظام التعليمي برمته ، وأن الأطفال والمراهقين في حاجة ماسة إليه ، وأنه يساهم بدور لا يستهان به في تكوين شخصية الفرد وفي تهذيبها ، ومن المهارات الكلامية الأساسية ما يلي (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، حنا غالب 1966 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور1974 م ، ومحمد صالح سمك 1975 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، وجان جاك روسو ترجمة محمد محجوب 1985 م) :

1. انطلاق المتكلم في حديثه دون تردد أو تعثر أو لجلجة أو لعثمة .
2. إخراج الحروف من مخارجها الصوتية الصحيحة .
3. نطق الألفاظ نطقا واضحا سليما .
4. ضبط الأفكار الرئيسية والفرعية لموضوع المكالمة .
5. معرفة أماكن الكلام وأوقاته المناسبة .
6. إثارة انتباه السامع والاحتفاظ به طيلة الفترة الزمنية المكرسة للمكالمة .
7. قدرة المتكلم على مجاملة شريكه في الكلام ومحاباته .
8. عدم الخروج عن موضوع الكلام أثناء الاتصال الشفوي .
9. انتقاء الصور الكلامية المعبرة عن مضمون الكلام وفحواه .
10. تكييف نبرات الصوت وتعديل انعطافاته وفق مقتضيات الكلام وظروفه المكانية والزمانية .
11. دعم الكلام وتأييده بالدليل والحجة والبرهان .
12. اهتمام المتكلم وتأثره بما يستقبله من شريكه في الكلام .
13. إدراك اتجاه الشريك في الكلام واحترام أفكاره الشخصية وآرائه الخاصة .
14. اعتبار السامع شريكا مساويا للمتكلم في الحقوق والواجبات الكلامية .

ويلاحظ أن الكلام سمة إنسانية نوعية تستمد قوتها وسحرها من أنغام الصوت ونبراته وانعطافاته ، وأنه أكثر المهارات البشرية شيوعا وأوسعها انتشارا وأشدها تشابكا وتعقيدا ، ويكفي أن يعلم المرء في هذا السياق أن كلامه مزيج من تفكيره ولغته وصوته ، وأن نطقه بلفظة واحدة يستوجب تشغيل ما يقرب من مائة عضلة من عضلاته ، وكل ذلك يتم في وقت قصير ومحدود! (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، ومحمد عيد 1974 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، وجان جاك روسو ترجمة محمد محجوب 1985 م) .

وهناك آداب خاصة بالكلام يتعين على المتكلمين أن يتقيدوا بها وأن يأخذوها بعين الاعتبار في كلامهم ، ومن هذه الآداب مجاملة الشريك في الكلام واحترام آرائه الشخصية دون

تكلف و تملق ، وعدم مقاطعة المتكلم أثناء استرساله في كلامه ، وتجنب الاستبداد بالكلام واحتكاره من طرف واحد ، ومحاولة الابتعاد عن الانفعال وعن الغضب في الحديث وفي المناقشة ، ولا يغيب عن الأذهان أن الكلام يستغرق من حياة الإنسان زمنا طويلا يفوق الزمن الذي يستغرقه أي عمل آخر ، وأن المتحدث البارع يكون شغوفا بتنويع صوته وبتنميق كلامه ومتشبثا في نفس الوقت بمعرفة ميول المستمعين إليه وباستقصاء اتجاهاتهم ، وأن الكلمة الطيبة لها أثرها في تهيئة فرص النجاح وفي توفير عوامله ، وأن السكوت أبلغ من الكلام في كثير من الأحيان (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، و Denis Baril et autres 1969 م ، وlionel Bellenger 1979 م ، ومحمود احمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، وجان جاك روسو ترجمة محمد محجوب 1985 م) .

ثانيا – الاستماع :

يرتبط وجود اللغة ونموها وانتشارها ارتباطا وثيقا بمدى الاستماع إليها والتحدث بها ، ومن نافلة القول أن المستمع شريك لا يستطيع المتحدث أن يستغني عنه في أي حال من الأحوال ، وأن التفاهم الحقيقي بين طرفي الاتصال الشفوي لا يتم بمعزل عن الاستماع الجيد والتكلم الجيد ، وأن قدرة الفرد على الاستماع بتأدب ولباقة مظهر حضاري يشير على درجة تشبعه بالقيم الإنسانية الفاضلة ، ويدل في نفس الوقت على المنزلة الرفيعة التي تبوأها نضجة العقلي ورقيه الاجتماعي ، وأن الاستماع بوجه عام نشاط فكري عظيم الجدوى في رفع مردود معظم المواقف التربوية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها (رالف ن . وين ترجمة محمد علي العريان 1964 م ، وحنا غالب 1966 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخرون 1981 م) .

ويعتبر الاستماع وسيلة من وسائل التعلم والفهم والإدراك ، فهو عملية ذهنية يستفيد منها المستمع في تنمية معارفه الثقافية ، ويتدرب فيها على جودة الإصغاء وتركيز الانتباه ومتابعة المتكلم وسرعة استخلاص الهدف المنشود من الكلام ، وهو فوق ذلك كله فن من فنون اللغة يحتاج إليه المتلقي أثناء قيامه بالتقاط الرسائل المنطوقة وفك رموزها(حنا غالب 1966 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) .

إن الاستماع مسلك طبيعي مفتوح لاستقبال المعلومات الخارجية وتأويلها ، وهو قراءة بالأذن شبيهة إلى حد بعيد بالقراءة العادية عن طريق العين ، وهناك عناصر أساسية أربعة تتألف منها عملية الاستماع وتدور حولها ، وهي (حنا غالب 1966 م ، وعبد العليم إبراهيم

1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م) .

1.فهم المعنى الإجمالي للكلام وتحديد فكرته الرئيسية .

2. تفسير الكلام وإستعابه والتفاعل معه .

3. تقويم الكلام ونقده وإدراك أبعاده الخفية .

4. ربط المضمون المقبول من الكلام بالخبرات الشخصية .

وأما مهارات الاستماع فهي عديدة ومتنوعة وجديرة بالاهتمام في مناشط التربيـة والتعليـم علـى وجه الخصوص ، وقد أوصت المناهج التربوية الحديثة في البلدان المتقدمة بالحـرص علـى تهيئـة الظروف الملائمة لتمكين الناشئين من اكتساب مهـارات الاستماع فـي مواقـف تعليميـة وظيفيـة مكرسة لهذا الغرض ، وفي إطار إبراز الأهمية القصوى لمساعـدة الأجيـال الصاعـدة على التحكم في فن الاستماع عكف المعنيون بالأمر في حقـول التربيـة والتعليـم علـى جمـع مهـارات الاسـتماع وضبـط تقنياتـه ، وكان من أهـم تلك المهـارات ما يلي (حنا غالب 1966م ، ومحمد صلاح الـدين علـي مجاور 1974 م ، ومحمود أحمد السيـد 1980 م ، وفتحـي علـي يونـس وآخران 1981 م) :

1. التهيؤ لموقف الاستماع .

2. تركيز الانتباه أثناء الاستماع .

3. فهم معاني الكلمات المسموعة .

4. تتبع تفاصيل الكلام المسموع .

5. الاستماع إلى ما بين الكلمات وما وراءها .

6. تذكر تتابع الجزيئات الكلام المسموع .

7. الاستماع في ضوء الخبرات السابقة .

8. توقع ما يقال .

9. الإلمام بالأفكار الفرعية الواردة في الكلام المسموع .

10. تحديد العلاقات بين الأفكار الفرعية الواردة في الكلام المسموع .

11. معرفة ما هو حقيقي وما هو خيالي في الكلام المسموع .

12. عزل ما لا علاقة له بموضوع الكلام المسموع عن الذي له علاقة به .

13. اصطفاء المعلومات المهمة الواردة في الكلام المسموع .

14. الاستماع بتذوق وابتكار.

15. استخدام إشارات السياق الصوتية والحركية المعبرة عن الفهم .

16. تحليل الكلام المسموع .
17. استنباط الفكرة الرئيسية الواردة في الكلام المسموع .
18. نقد الكلام المسموع .
19. الوقوف عند هدف المتكلم .
20. إدراك دوافع المتكلم .
21. تقويم المتكلم .
22. التعاطف مع المتكلم .
23. الموازنة بين متكلم وآخر .
24. الاستفادة من الكلام المسموع .

وتؤكد التربيـة المعاصرة أن اكتساب مهارات الاستمـاع أولـى من اكتساب مهـارات الكـلام وأصعب من اكتساب مهارات القراءة ، وأن الكلام والاستماع معا همـا اللـذان يشقـان الطريـق المزدوج لعمليـات التفاهم الشفوي في شتـى ميادين الحيـاة ، وأن الصغـار والكبـار والمتعلميـن وغير المتعلميـن يحتاجـون إلى قضاء قسـط كبير من حياتهم اليوميـة في ممارسـة الاسـتماع ، وأن الأطفال في صفوفهم التعليمية الأولى يتذكرون ما يتعلمونه عن طريق الاستمـاع بصـورة أفضـل مـن تذكرهم ما يتعلمونه عن طـريق القراءة ، وأن فشل المتعلميـن في الاستمـاع يؤدي بالضـرورة إلـى فشلهم في تحصيل ما يقدم إليهـم بالكلام ، وأن الملكـة اللغويـة السليمـة تتكون بتكرار الاستماع إلى اللغة السليمة ، وأن البراعة في الاستماع وثيقة الصلة بالبراعـة في الكلام ، وأن المستمع هـو المعنـي بالأمر في العملية التربوية بوجه عام (حنا غالب 1966 م ، وعلـي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسـي1971 م ، ومحمد عيد 1974 م ، وفتحي علي يونس وآخران1981 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) .

ويبـدو أن فن الاستماع هو أكثر فنون اللغة إهمالا فـي مـدارس الشعـوب المختلفـة ، وأن الاستماع الدقيق فعل إيجابي هادف يقترن بالوعي والتأمل والإدراك ، وأن عملية الاستماع برمتها تحـوم حول الإحساس بالصوت وتفسيره وإصدار الحكم عليه ، وأن حسن استقبال الكلمة المنطوقة يفـتح أبـواب الانتفاع بالرسائل الكلامية المتنوعة في وسائل الإعلام ، وأن كثيـرا مـن المربيـن والمعلميـن لا يزالـون يعتقـدون أن الدقة في الاستماع من الأمور العاديـة البسيطة التي يمكن الوصـول إليهـا دون مشقة وعناء (حنا غالب 1966 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م) .

ومجمل القول في فن الاستماع أنه عماد التفاهم في التربية والتعليم ، وأنه أساس النجاح في الحوار والمناقشة ، وأن الحاجة إليه تشتد في الأوساط الاجتماعية المتحررة ، وأن الإذاعة المدرسية نفسها يمكن أن تكون مجدية وقوية المفعول في التمرس بمهاراته واكتساب تقنياته (علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) .

ثالثا : القراءة :

القراءة بوجه عام نشاط ذهني مكثف يشحذ الفكر وينير العقل و يرهف الحس وينمي الإدراك ، وهي في جوهرها عملية عضوية ونفسية وعقلية معقدة يقوم فيها القارئ بترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة مفهومة بالنسبة إليه ، وهناك ثلاثة مكونات رئيسية لعملية القراءة هي المعاني الذهنية والألفاظ المسموعة والرموز المكتوبة ، وتعتبر ترجمة الرموز المكتوبة إلى الألفاظ المسموعة قراءة صوتية ، وأما ترجمة الرموز المكتوبة إلى المعاني الذهنية فهي قراءة صامتة ، ويوصي بعض المربين في العصر الحديث بالحرص علي دفع تلاميذ الصفوف التعليمية الأولى إلى زيادة الاهتمام بالقراءة الصامتة لكونها أوفر من القراءة الصوتية للوقت وأعون على الفهم وأكثر استعمالا في الحياة اليومية ، إذ يصل معدل استخدامها في المواقف القرائية إلى 95 % مقارنة بالقراءة الصوتية (حنا غالب 1966 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، وعباس محجوب 1986 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) .

وتحتاج الأجيال الصاعدة في مراحل نموها التعليمي إلى التدريب الجيد على فن القراءة لأنه يمثل حجر الزاوية في أية عملية تعليمية ، وتتجلى أهمية القراءة في كونها ينبوعا فياضا من ينابيع العلم والمعرفة يزخر بألوان الخبرة الإنسانية غير المباشرة التي يتعذر الاستغناء عنها في ميادين تربية النشء وإعداده لمواجهة تكاليف الحياة وتحمل أعبائها ، فالقراءة مفتاح التحصيل في جميع المواد الدراسية بدون استثناء ، وهي الوسيلة التي يحق الاعتماد عليها في تعزيز دوافع التعلم الذاتي وفي تحسين نتائج التربية المستمرة وفي تقوية عوامل الاتصال الفكري بين الأفراد والشعوب والأمم (روبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وأخرين1971م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمد عطية الابراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، وعباس

محجوب 1986 م ، و محمد عبد القادر أحمد 1986 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) .

ويحظى الاتصال الفكري الذي يحدث بين الأفراد عن طريـق القـراءة بالعنايـة والرعايـة والاهتمام في إرساء قواعد البناء الاجتماعي ، وفي تحقيق التقارب والتفـاهم والتعـاون بـين طوائـف المجتمع في أي اتجاه ، فالمجتمع الذي يقرأ ويتبادل أعضاؤه الأفكـار والآراء عن طريق القـراءة يكون مجتمعا متماسكا وقويا وقادرا على السير بخطى حثيثة وثابتـة في شتى مجـالات الحيـاة ، وأما المجتمع الذي لا يقرأ ولا يتبادل أعضاؤه الأفكار والآراء عن طريق القراءة فهو مجتمع منحل وضـعيف وعـاجز عن إدراك مصالحه وقضاء حوائجه ما دامت الصلة الفكرية بين أعضائه مفقودة أو مقيـدة في أي حـال من الأحوال (عبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود علي السمان 1983م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بـدون ذكـر تاريـخ النشـر) .

وهنـاك مسلكـان أساسيـان للاتصـال الفكـري بين الأفـراد ، أولهمـا شفـوي ، وثانيهمـا كتابـي ، وتنتمي القراءة إلى المسلك الأخيـر ، وهي أداة نافعة في استثمار الخبرة غير المباشرة ، وفـي إزجاء وقت الفراغ ، وفي تنمية الثورة اللغوية والفكرية ، وفي مساعدة الإنسان علـى معرفـة نفسه وفهم بيئته ومجاراة عصره ، وقد أشـادت التربية الحديثة بأهمية القراءة في دعـم ركائـز النمـو النفسي الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين ، وأصبحت الحاجة إلـى اكتساب مهـارات القراءة تزداد شدة وإلحاحا كلما ازدهرت الحضارة وتشعبت أطرافهـا ، وصار توطيـد عـرى المودة والألفة والصـداقة بين التلميذ والكتاب هدفا تربويا استراتيجيا لا يكتمـل منهج تعليمـي مدرسي بدونـه ، وفـي مـايلي ملخص لأبرز الأغراض التربويـة المتوخاة من عملية القـراءة بوجه عام (روبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطـي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، ومحـمد عطية الأبراشـي وأبـو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، ومحمـود أحمـد السيـد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمـود علي السمان 1983 م ، ونايـف محمود معروف 1985م ، وعباس محجوب 1986 م ، ومحمـد عبد القـادر أحمـد 1986 م ، وعبـد المنعم سيـد العال بـدون ذكـر تاريخ النشر) :

1. تهيئة المـواقف التعليمية الملائمة للتمكن من سـلامة النطق وجودة الأداء وتمثيـل المعنـى فـي القـراءة الصوتيـة .
2. إنماء الثروة اللغوي بالصور اللفظية الصالحة لترقية مستوى التعبير الشفوي والكتابي .
3. امتلاك القدرة على فهم المقروء وإدراك أبعاده واستخلاص أفكـاره وتذوق جماله ومعرفـة قيمـه ومثلـه وحقائقـه .
4. تغذية المواهب وتهذيب العواطف وتكوين النفس وإعدادها لمعترك الحياة .

5. استثمار القراءة في تحصيل الخبرة وفي مواكبة الأحداث وفي الاستمتاع بأوقات الفراغ وفي تقوية الاهتمام المستمر بالقراءة الحرة وفي التغلب على مظاهر التردد والتهيب والخجل والخوف والانطواء .

6. تعزيز الروابط الروحية بين أفراد المجتمع الواحد وفتح أبواب الاحتكاك الفكري والثقافي بين المجتمعات .

7. توفير فرص النجاح في استيعاب المواد الدراسية المختلفة وفي إحراز ملكة الموازنة بين النصوص المقروءة وفي مزاولة المهن التي يقوم العمل فيها على القراءة .

وأما مهارات القراءة فهي كثيرة ومتنوعة وليس من اليسير تدريب التلاميذ عليها في وقت قصير ، فهناك مهارات خاصة بالقراءة الصوتية ومهارات خاصة بالقراءة الصامتة ومهارات مشتركة بينهما ، ومن الضروري أن يسيطر كل تلميذ على جل المهارات القرائية في مستهل حياته التعليمية ، وإذا ما فشلت المدرسة في تمكين أبنائها من اكتساب مهارات القراءة منذ نعومة أظفارهم فإن الحياة المدرسية بمضامينها المختلفة تكون عرضة للفشل ، وتؤكد معطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة أن الفشل المدرسي يؤدي إلى تقليل فرصة النجاح في الحياة الاجتماعية بعد مغادرة المدرسة ، وأن صعود المجتمع في معارج التقدم والازدهار يتوقف بالدرجة الأولى على مدى إقبال أبنائه على القراءة ، وأن الرقي الحضاري يستوجب رد الاعتبار إلى التمرس بمهارات القراءة الصوتية والصامتة في جميع المستويات التعليمة ، ومن أهم هذه المهارات ما يلي (روبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، و جلاسر و. ترجمة محمد منير مرسي 1973 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م ، ومحمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، وعباس محجوب 1986 م ، و محمد عبد القادر أحمد 1986 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) :

1. إخراج الحروف من مخارجها الصوتية الصحيحة .
2. تجنب الأخطاء اللغوية في القراءة الصوتية .
3. معرفة معنى الكلمة من خلال السياق .
4. فهم العلاقة بين الألفاظ والمعاني .
5. تمثيل المعاني أثناء القراءة الصوتية .
6. سرعة القراءة في مواقف الغضب والهيجان .
7. بطء القراءة في مواقف الحزن والأسى .

8. إخفاء النطق في القراءة الصامتة .
9. تمكن القارئ من السرعة في القراءة الصامتة .
10. استيعاب ما بين السطور وما وراء الكلمات .
11. إدراك الفكرة الرئيسية في النص المقروء .
12. تحديد الأفكار الفرعية في النص المقروء .
13. إحاطة القارئ بالعلاقات المختلفة بين الأفكار .
14. متابعة تسلسل المادة المقروءة .
15. إلمام القارئ ببعض الجوانب الجمالية في النص المقروء .
16. استمتاع القارئ بالنص المقروء .
17. تفسير المقروء في ضوء الخبرة السابقة .
18. تفاعل القارئ مع النص المقروء .
19. وقوف القارئ على اتجاه الكاتب .
20. قدرة القارئ على نقد المقروء .
21. قيام القارئ بالمقارنة بين النصوص المقروءة .
22. احتفاظ القارئ بما يأخذه من القراءة .
23. استعانة القارئ بالمقروء في المواقف التعبيرية .
24. استخدام الخبرة القرائية في مواقف الحياة اليومية .

و يلاحظ أن لمفهوم القراءة في التربية الحديثة وجهين متكاملين لا يغني أحداهما عن الآخر في أي حال من الأحوال ، أولهما آلي وينحصر في مجرد إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ، وثانيهما عقلي ويتمثل في ترجمة الرموز المقروءة إلى مداولتها الفكرية ، وفي استجابة القارئ للمقروء وإصدار حكمه عليه ، وفي انتفاع القارئ بالمقروء في المواقف الحيوية النفسية والاجتماعية وبذلك تكون القراءة الحقيقية فنا لغويا معقدا يعرف فيه القارئ المقروء فيفهمه ، ويمتد أثر فهمه إياه إلى أعماق نفسه فيهز مشاعرها ، ويحرك دوافعها ، ويؤثر في السلوك الصادر عنها أثناء القراءة وبعدها ، وتتطلب عملية القراءة من القارئ أن يتحرى اختيار الكتب المفيدة والممتعة بالنسبة إليه ، وأن يبذل جهدا ذهنيا كبيرا في تفسير المقروء وسبر أغواره ، وأن يتوخى استغلال محصوله القرائي في تهذيب نفسه وترقية مجتمعه ، وبقدر ما يكثر المرء من القراءة تسمو أفكاره وتعلو أخلاقه وتتحرر نفسه من قيود الجهل و الخرافة ، وربما كانت تقنيات القراءة أفضل ما يجنيه التلاميذ من حياتهم المدرسية كلها ، ومن فقد القدرة على القراءة

فقد لذة التحصيل ومتعة التثقيف مدى الحياة ، وتعتبر القراءة أكبر نعمة أنعم ا بها على عباده ، وهي مفتاح الدين الإسلامي الحنيف وعماد الرسالة المحمدية الشريفة ، وقد كرمها المولى عز وجل بوضعها في مطلع أول آية من القرآن العظيم وهي قوله تعالى : " اقرأ باسم ربك الذي خلق " – الآية الأولى من سورة العلق (روبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) .

<u>رابعا</u> – الكتابة :

الكتابة فن لغوي آلي أداته القلم ومادته الألفاظ المكتوبة وغرضه تقييد الكلام بالرموز الخطية وغايته انتظام الحياة الاجتماعية وتيسير أمورها، وتتضمن الكتابة بمفهومها الشامل الإملاء والخط والتعبير التحريري، وهي وسيلة من وسائل الاتصال والتفاهم بين الأفراد والشعوب والأمم، بها يصور الإنسان ألفاظه وينشر أفكاره وينقل تراثه الثقافي من جيل إلى جيل (روبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، ومحمد عطية ا؟أبراشي وأبو الفتوح محمد التونسي 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان، 1983 م ، و نايف محمود معروف 1985 م ، ومحمود فهمي حجازي 1992 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) .

وتعتبر الكتابة مظهرا من مظاهر رقي الإنسان وتحضره، وهي ملازمة للقراءة وموازية لها، فمن لا يقرأ لا يكتب ومن لا يكتب لا يقرأ، ومن المعهود في التربية الحديثة أن عملية القراءة والكتابة تمثل المحور الرئيسي في التعليم الأساسي برمته، وان الكتابة بوجه عام فن من الفنون الجميلة كالرسم والنحت والحفر والنقش والتصوير، وأن الكتاب في أي حال من الأحوال متكلم يقوم بتوجيه كلامه إلى شخص غائب، وأن الكلام المكتوب يغاير الكلام المنطوق وظيفة وصياغة، وفي هذا الإطار تتجلى أهمية تشجيع أبناء المدارس في شتى المراحل التعليمية على العناية بتحصيل مهارات الكتابة، ومن أبرزها ما يلي (علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م ، وفيجوتسكي ل . س . ترجمة طلعت منصور 1976 م ، ومحمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، و نايف محمود معروف 1985م ، وعبد المنعم سيد عبد ألعال بدون ذكر تاريخ النشر) :

1. إدراك أصوات الحروف ومعرفة أشكالها المختلفة .
2. رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا .
3. خلو الكلام المكتوب من الأخطاء الإملائية .

4. استقامة الأسطر أثناء الكتابة .
5. حسن استخدام علامات الترقيم .
6. تنظيم الكلام المكتوب ونظافة كراس الكتابة .
7. وحدة الخط وتناسق أجزائه .
8. وضوح الخط وجمال مظهره .
9. تدوين الأفكار بصورة منظمة .
10. تمكن الكاتب من السرعة في الكتابة .
11. دقة التعبير بالقلم عن هواجس النفس وخواطرها .
12. استيعاب معاني الكلمات خلال الكتابة .
13. فهم المعنى العام الوارد في السياق الكتابي .

ولكي ينجح المربون والمعلمون في حمل تلاميذهم على ممارسة تقنيات الكتابة عليهم أن يقوموا بترغيبهم في اكتساب المهارات الكتابية المرتبطة بالإملاء والخط والتعبير التحريري ، وأن يعرضوا عليهم أمثلة عديدة منتقاة من الصور النموذجية الحية المعبرة عن سحر الفن الكتابي وروعته وبراعته ، وأن يتيحوا لهم إمكانية الوصول إلى ما يحتاجون إليه من قواعد الكتابة وأنماطها المختلفة ، وأن يتعهدوهم بالمراقبة والمتابعة والنصح والتوجيه والإرشاد، وأن يكونوا قدوة حسنة وصالحة لهم في هذا المجال ، وهناك فوائد تربوية وتعليمية كثيرة ومتنوعة يجنيها التلاميذ من تدربهم على مهارات الكتابة، ومن تلك الفوائد ما تحوم حوله النقاط الست الموالية (محمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بكون ذكر تاريخ النشر) :

1. تساعد الكتابة التلميذ على التفوق في التعبير وتعينه على توسيع دائرة معارفه اللغوية .
2. تدفع الكتابة التلميذ إلى حب النظام والنظافة والتنسيق وتقوده إلى التعلق بمزاولة الفنون الجميلة .
3. تمكن الكتابة التلميذ من تربية ذوقه وترقية وجدانه وتنمية انتباهه وتقوية قدرته على الملاحظة والمقارنة والنقد والتعليل .
4. تحث الكتابة التلميذ على التحلي بالاتزان والدقة والإتقان وتدربه على الحلم والصبر والأناة والتريث والتأني وحسن الانتظار .
5. تسر الكتابة التلميذ وتريح نفسه وتشرح صدره وتنشط عقله وتمده بقسط وافر من الحساسية الفنية والتربية الجمالية .

6. تهيئ الكتابة للتلميذ فرصا ملائمة لإزجاء أوقات الفراغ وتفتح له أبواب المنافسة العلمية الشريفة .

إن العناية بتعليم الناشئين فن الكتابة في وقت مبكر من حياتهم التعليمية تستوجب التقيـد بجـودة الإملاء والخط والتعبير التحريري في اختيار معلمي الصفوف الدراسية الأولى على وجـه الخصـوص ، وعلى المعنيين بالأمر في تدريب التلاميذ على أي لون من ألوان المهارات الكتابية أن يدركوا أن الكتابـة تربية للعين والأذن واليد يكتسبها الصغار بالمحاكاة والتقليد والمرانة والدربة والتكـرار، وأن مـن أقـبح العادات المنتشرة في هذا المضمار أن يتعود التلميذ وضع القلم في فمه أثناء اشتغاله بعملية الكتابـة، وأن الأخطاء الكتابية بوجه عام تؤدي إلى غموض المعاني والتباس الأفكار وإبعاد القارئ عـن الرغبـة فـي المكتوب، وأن رداءة خـط التلميذ في أي حال من الأحوال تضعف مـردود مراجعته دروسه واسـتذكاره إياها ، وأن عملية قيام المعلم بتقويم إجابات التلاميذ في الاختبارات الكتابية تتأثر بمـدى قـدرتهم علـى توضيح خطوطهم وتحسينها، وأن استعمال الحروف الأبجدية في الكتابة قد ظهر منـذ سـبعة آلاف عـام تقريبا، ولولا ذلك لضاعت معالم التراث البشري كله، ولظلت الإنسانية في مهد طفولتها المعرفية الأولى (محمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمـد التوانسي 1980 م ، وفتحي علـي يونس وآخران 1981 م ، ومحمـود علي السمان 1983 م ، و نايف محمـود معروف 1985 م) .

ويستخلص من كل ما تقدم ذكره حول فنون اللغة الأربعة أن نجاح أي نظام تعليمي في بلـوغ الغايـات التربوية المتوخاة من إنشائه يكمن بالدرجة الأولى في مدى اهتمامه بتمكين أبنائه من التحكم فـي تقنيـات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ، وتلك هي الدعامة الأساسية التي يرتكز عليها التلميذ فـي اسـتيعاب جميع المواد التعليمية المعروضة عليه ، ويضاف إلى ذلك أن النشاط اللغوي بألوانه المختلفة وثيق الارتباط بعمليات التفكير العليا ، وأن الألفاظ اللغوية في مجملها تصوير خارجي لسرائر المرء وأفكاره الداخليـة ، وأن السيطرة على مهارات اللغة في الحياة المدرسية بوجه عام مكسب تربوي ثمين تزداد الحاجة إليه بعد التخلي عن الدراسة ومغادرة المدرسة ، ومن هذا المنطلق يكون تقصير النظام التعليمي في بناء صرح لغة التعليم كـارثة تربوية عظمى تتوعد الأجيال الصاعدة بالاستلاب والاغتراب والتبعية الثقافية والفكريـة المزمنة (روبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتـوح التوانسـي 1971 م ، وفيجوتسكي ل . س . ترجمـة طلعت منصـور 1976 م ، وجان جاك روسو ترجمـة محمـد محجـوب 1985 م ، ونايف محمـود معروف 1885 م ، وعبد المنعـم سيد عبد العال بدون ذكر تاريـخ النشـر) .

* * *

اللغـــة والتعليـــم

يفكر الإنسان باللغة ، ويعبر عن أفكاره بها ، ويتعذر عليه في نشاطه الاجتماعي بصوره المختلفـة أن يفهم أي شيء فهما واضحا دون الاستعانة باللغة والاعتماد عليها ، ومن المعهود في التربية الحديثة أن حاجة الفرد إلى الشيء هي التي تحدد قيمته وتبرز مدى أهميته بالنسبة إليه ، وما دامـت اللغـة وثيقـة الارتباط بالحياة الفكرية لدى الأفراد بوجه عام ، فإن عناية النظام التعليمي بالتربية اللغوية تتيح للأجيـال الصاعدة إمكانية التفوق في ميادين العلم والمعرفة ، وتهيئ للمجتمع كله فرص التقدم والنجـاح والرقـي والازدهار (عبد العزيز عبد المجيد 1961 م ، وحامد عبد القادر وآخران 1966 م ، وعثمان أمين 1967 م ، وعمـر فروخ 1981 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، وعباس محجوب 1986 م ، والمنظمة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم 1990 م) .

وقد وقفت النظم التربوية المعاصرة في المجتمعات الحية على كنـه العلاقـة القائمـة بـين اللغـة والحضارة، وتبين للمربين في العصر الحديث أن للغة قيمة جوهرية كبرى في حياة الأفـراد والشـعوب والأمم، وأن الرقي الثقافي والحضاري لا يتأتى لأحد إلا عن طريق اللغة ، وأن التقدم الفكري لدى الإنسان مرهون بتقدم لغته وارتقائها ، وأن سيادة اللغة جزء لا يتجزأ من سيادة أهلها في أي حال من الأحـوال ، وفي هذا الاتجاه تبوأت اللغة مقاما محمودا في بناء المناهج التربوية وتطبيقها ، وعكفت الشعوب المتقدمـة على اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين مردود تعليمها اللغوي، وبادرت النظم التربوية في جميع البلدان الراقية إلى جعل مادة اللغة الوطنية في طليعة المواد الدراسية بدون استثناء ، وصار التحكم في اسـتخدام فنـون اللغة من أبرز مظاهر التمدن السوي والتحضر الصحيح ، ومع ذلك لا تزال الشعوب المتخلفة معرضة عن الثقافة اللغوية كلها ، وهي زاهدة في تعلم لغاتها الوطنية وفي تعليمها ، ولن يزيدها عزوفا عـن التعلـيم اللغـوي إلا تدهـورا وتخلفـا وتعفنـا وانحطاطـا (محمد الخضر بن الحسين 1909 م ، وأحمد رضا العاملي 1956 م ، ومحمد المبارك 1960 م ، وعبد العزيز عبد المجيد 1961 م ، وأحمد عبد القادر وآخران 1966 م ، وحنـا غالب 1966 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطـي وأبـو الفتـوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وعبد العزيز شرف 1983 م ، وعلي عبد الواحد وافي 1983 م ، ومحمد عطية الأبراشي 1984 م ، ونايف محمود معروف 1885 م ، والمنظمـة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم 1990 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) .

والوقع أن اللغة أداة الاتصال والتواصل وركيزة التفكير والتعبير ووسيلة الفهـم والإفهـام وأسـاس عمليات التعليم والتعلم، وأنها تمثل العمود الفقري في الهيكل التربوي برمته، وأن امتلاك ناصـيتها يمهـد طريق النجاح في الحياة المدرسية والاجتماعية، وأن ضعف التلاميذ في التحصيل اللغوي يثنيهم عن التفوق في سائر المواد التعليمية، وأن إهمال اللغة الوطنية في التعليم يؤدي إلى الانقطاع عـن الجـذور الثقافيـة والتاريخية، وأن تعليم الإنسان بلغته الأم أقوى مردودا من تعليمه بأرقى اللغات الأجنبية، وأنه لا سبيل إلى تحقيق تقدم جذري في أي مجتمع بشري بغير لغتـه (محمد الخضر بن الحسين 1909 م ، وعبد العزيـز عبـد المجيد 1961 م ، وعثمان أمين 1967 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، ونيللر ج . ف . ترجمة محمد منير مرسي وآخرين 1972 م ، وعبد العزيز شرف 1983 م ، ومحمد عطية الأبراشـي 1984 م ، ونايف محمود معروف 1885 م ، و وول و . د . ترجمة عبد العزيز الشناوي ومحمد عادل الأحمر 1987 م ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1990 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) .

ويقتضي النهوض بلغة المجتمع في ميدان التربية والتعليم أن تكون المناهج اللغوية مبنية على أسـس علمية سليمة وفق معطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة ، وأن يتلقى المقبلون على القيـام بتعليم اللغة تكوينا معرفيا واسعا ومتينا ، وأن يتم احترام الجانب اللغوي فـي تـدريس المـواد التعليميـة المختلفة ، وأن تتعاون جميع المصالح التربوية والإعلامية في المجتمع على إلحاق لغة التخاطب في الحياة اليومية بلغة القراءة والكتابة في المدرسة ، ويلاحظ أن العامية انحراف لغوي يتوعد الفصحى بـالانقراض والاندثار، وأن انتشار التعليم في الأوساط الاجتماعية يؤدي إلى تضييق الهوة بين العامية والفصحى ، وأن ارتقاء العامية إلى الفصحى يرفع عدد المستفيدين من روائع التراث الأدبي ، وأن الأدب يصـنع النفـوس ويهذبها كما تصنع النفوس الأدب وتهذبه ، ومن نافلة القول أن اعتماد لغـة المجتمع في تعليـم أبنائـه أفضل خدمـة يقدمها النظـام التعليمي إلى الأجيـال الصاعدة ، وأن اهتمام معلمـي المـواد الدراسـية المختلفة بلغة التعليم يدفع التلاميذ إلى التعلق بالثقافة اللغوية و الحرص على امتلاكها وأن إقبال المعلمـين والمتعلمين على استعمال الفصحى في مواقف الحياة اليومية ينعش لغة المجتمع و ينشـطها ويعيـد إليهـا شبابها ، وإذا كان القائمـون بالتربيـة والتعليـم زاهديـن في لغتهـم ومعرضيـن عـن حمايتهـا ورعايتهـا وتدبيـر أمورهـا فـإن التلاميـذ يواجهون متاعـب كثيرة في اجتيـاز مسارهم اللغـوي ، وقد يتعذر عليهم استيعاب تقنيات اللغة واكتساب مهاراتها ، وحينئـذ يضـطرب التحصـيل الدراسـي ، وينخفض العائـد التعليمي ، وتـؤول المنظومـة التربويـة كلها إلـى الهـوان والفتـور والفشـل والإفـلاس (محمـد الخضر بن الحسيـن 1909 م ، وعز الديـن إسماعيـل 1963 م ، وروبير دوترانس وآخرون

ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، ونيللر ج . ف . ترجمة محمد منير مرسي وآخرين 1972 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ومحمد عطية الأبراشي 1984 م ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1990 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) .

إن أي معلم في المنظومة التربية يعتبر مسؤولا عن اللغة في إطار عمله التربوي، وليس من اليسير أن تستقيم ألسنة التلاميذ في اللغة دون أن يتعاون جميع المعلمين على ذلك، وفي وسع المجتمعات التي تأخر فيها التعليم اللغوي في العصر الحديث أن تعيد تشكيل نفسها بالتربية، وأن تبادر إلى مراجعة مناهجها التعليمية السارية المفعول في تدريس اللغة، وأن تتوخى الاستفادة من وسائل التعليم والإعلام المعاصرة، وأن تسعى لاستثمار ما جادت به قرائح المفكرين والباحثين المتفرغين لمعالجة قضايا اللغة في حقول التربية والتعليم، ومجمل القول بالنسبة إلى اللغة في الحياة المدرسية والاجتماعية أن الانحطاط اللغوي انحطاط فكري وثقافي وحضاري فظيع، وأن اللغة مجموعة من المهارات التي يتسنى اكتسابها بالتدريب و الممارسة والتمرين والتكرار، وأن التخاطب بالعامية في البيت والشارع يهدم ما تبنيه المناهج اللغوية في المدرسة، وأن المعلمين الأوفياء لمجتمعهم ووطنهم وأمتهم يحبون لغتهم ويقبلون عليها ويجدون متعة ولذة في تعليمها وفي نشرها وتعميمها (محمد المبارك 1960 م ، و روبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، ونيللر ج . ف . ترجمة محمد منير مرسي وآخرين 1972 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ومحمد عطية الأبراشي 1984 م ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1990 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

التعبيـــر والتعليـــم

لا يستطيع الإنسان أن يقوم بأي اتصال لغوي دون أن يعتمد اعتمادا كليا على التعبيـر الشـفوي أو الكتابي أثناء رغبته في إبانة أفكاره والإفصاح عنها بلسانه أو بقلمه، ومن الثابت في التربيـة الحديثـة أن التعبير غاية التعليم اللغوي كله، وأن جميع فروع اللغة المعتمدة في المراحل التعليميـة المختلفـة ترمـي بالدرجة الأولى إلى ترقية مستوى التلاميذ في التعبير ورفع كفايتهم فيه، وأن عجز الناشئين عـن التعبيـر يزعزع ثقتهم بأنفسهم، ويعرقل نموهم الفكري والثقافي، ويحول بينهم وبين ما يشتهون في حياتهم المدرسية والاجتماعية، وتعتبر المدرسة مسؤولة أمام المجتمع عن تذليل المصاعب وتخفيف المتاعب التـي يعانيهـا التلاميذ في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي، وإذا لم يتمكن الصغار في صفوفهم التعليمية الأولى من الإلمام بتقنيات الكلام و الكتابة، فإن قسطا كبيرا من المناشط التربوية المدرجة في الصفوف التعليميـة اللاحقة سوف يذهب أدراج الرياح، ومن ناحية أخرى هناك تقابل في الصفات والخصائص بـين التفكيـر والتعبير، إذ يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وبقدر ما يكون التفكير راقيا يعلو شـأن التعبيـر شـكلا ومضمونا، ولا غرو أن ينحط التفكير في الأوساط التعليمية التي انحط فيها التعبير، وهيهـات أن تتـألف أفكار سامية وتتجلى معانيها في تعبير لفظي أو كتابي مهلهل وسخيف (محمـد المبـارك 1960 م ، وعلـي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمـد السـيد 1980 م ، ونـايف معروف 1985 م) .

إن القوالـب اللغويـة التي يصوغ فيها المتكلـم أو الكاتـب أفكـاره ترتبط بمضامينهـا الفكرية ارتباطا وثيقا ، وليس من الطبيعي في ميادين الحياة اليومية لدى البشر أن ينفصل التعبير عن التفكيـر، أو أن يستغني التفكير عن التعبير ، فكلاهما مقيد بالآخر وملازم له في الوجود والعدم ، وما دامـت العلاقـة بينهما قوية وثابتة ، فإن وضوح الأفكار في ذهن المتكلم أو الكاتب يؤدي إلى وضوح التعبير عنها وإلـى حسـن فهمها وعمـق إدراكها من قبـل الآخرين ، وبالمقابـل فإن الدقـة في التعبير بنوعيـه الشـفوي والكتابـي تشير إلى الدقـة في التصـور والتخيـل والتأمـل والتفكيـر والإدراك ، وتساهـم بـدورها فـي امتـلاك زمـام الاستـدلال المنطقـي وفـي تنميـة القـدرة علـى التفكيـر العلمـي بوجـه عام ، ولذلـك أوصت التربيـة الوظيفيـة فـي العصر الحديـث بضـرورة تـدريب التلاميـذ علـى مهـارات التعبيـر فـي جميـع المواقـف التعليميـة لكونهـم يحتاجـون إليهـا فـي مزاولـة نشاطهـم المدرسـي والاجتماعـي ، ولأن سلامـة التعبيـر الشفـوي والكتابي تعد شكـلا من أشكـال

النضج الفكري والرقي الثقافي والتهذيب الحضاري بمدلوله الشامل ، كما أن وجود التعبير اللغوي معيار نموذجي واقعي لمعرفة مدى التمدن الحقيقي في الحياة الديمقراطية في الأوساط الاجتماعية المتحررة ، وعلى المؤسسات التعليمية في الشعوب المتخلفة على وجه الخصوص أن تضطلع بالمهام التربوية المنوطة بها في تعليم أبنائها كيف يعبرون عن ذواتهم بوسائلهم الخاصة ، وغني عن البيان أن تعبير الإنسان عن نفسه لون من ألوان تحقيق الذات ، وأن إمكانية التواصل والتفاهم والتبادل والتفاعل والأخذ والعطاء والتأثير والتأثر في أي مجتمع بشري تزداد بازدياد قدرة أفراده على التعبير اللغوي ، وأن التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي نشاط لغوي مستمر يتكون من تلاحم الأفكار والألفاظ وانصهارها في بوتقة واحدة ، وهو في جوهره مجموعة من المهارات التي يسيطر عليها التلاميذ بطول الممارسة وكثرة التمرين ودوام التدريب ، ومن الأهداف الأساسية المتوخاة من تدريس التعبير الشفوي والكتابي في الصفوف التعليمية المختلفة ما يلي (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، ومحمد المبارك 1960 م ، و. Dobbelaere G 1961 م ، وحنا غالب 1966 م ، وعثمان أمين 1967 م ، و روبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابة وآخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، و عبد العليم إبراهيم 1975 م ، و Alain Beaudot 1980 م ، ومحمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح التوانسي 1980 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وعمر فروخ 1981 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ونايف معروف 1985 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) :

1. تمكين التلاميذ من استيعاب قواعد الحديث وآداب المحاورة والمناقشة والمجادلة والمنازعة .
2. فسح المجال أمام التلاميذ لاستخدام ثرواتهم اللغوية في التعبير عن عواطفهم ومشاعرهم وخواطرهم وهواجسهم وأفكارهم وآرائهم الخاصة .
3. مساعدة التلاميذ على التخلص من وطأة الخجل والتهيب أثناء مواجهة الآخرين في الاتصال الكلامي المباشر .
4. تدريب التلاميذ على احترام أقوال من يحادثونهم وإن كانوا يخالفونهم في الرأي والاجتهاد .
5. تنمية القدرات الخطابية لدى التلاميذ وإقدارهم على الارتجال الكلامي في المناسبات الطارئة .
6. توفير المواقف التربوية الملائمة لمعالجة عيوب التلاميذ النفسية وإصلاح أخطائهم اللغوية في الكلام وفي الكتابة .
7. تعويد التلاميذ الوضوح في التفكير والطلاقة في التعبير والدقة في انتقاء الألفاظ والقدرة على التفريق بين الكلمات المترادفة .

8. إمداد التلاميذ بالمادة اللغوية الصالحة لترقية أذواقهم الأدبية وتوسيع آفاقهم الفكرية وتحسين أساليبهم التعبيرية شكلا ومضمونا .
9. إعداد التلاميذ للوظائف القيادية العليا التي تستلزم قوة الملاحظة وسرعة الإدراك وجـودة التعبيـر باللسـان أو بالقلـم .
10. إكساب التلاميذ القدرة على جمع الأفكار وتنظيمها وتوثيق الروابط بينها وحسـن عرضـها فـي التعبير الشفوي أو الكتابي .
11. تشجيع التلاميذ على خوض غمار الإنتاج الأدبي والإبداع والابتكار والتنافس العلمي فـي ميـدان اللغة المنطوقة والمكتوبة .
12. رعاية النمو الفكري والأدبي لدى التلاميذ وإبراز مواهبهم الأدبية في ظروف تعليميـة خاضـعة للمراقبة والمتابعة والتقويم والتوجيه .

وأما مهارات التعبير اللغوي بشقيه الشفوي والكتابي فهي كثيـرة ومتنوعـة ووثيقـة الارتبـاط بمهارات الكلام والاستماع والقراءة والكتابة، ومن أجدرها بالعناية وأحقها بالاهتمام في المجال التعليمي على الخصوص ما يلي (محمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م ، ومحمد صالح سمك 1975 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) :

1. وضوح الفكرة التي يريد الكاتب أن ينقلها من ذهنه إلى ذهن السامع أو القارئ .
2. تلازم الألفاظ وتلاحم الجمل وتماسك العبارات في السياق التعبيري المنطوق أو المكتوب .
3. عدم تكرار الكلمات أو الجمل بصورة متقاربة في التعبير الشفوي أو الكتابي .
4. خلو التعبير الشفوي أو الكتابي من النقائص و العيوب والأخطاء اللغوية بألوانها المختلفة .
5. تعاقب الأفكار وتتابعها وتسلسلها في نظام منطقي قويم ومتوازن وقيم ومقنع .
6. الانطلاق في الكلام والانسياب في الكتابة مع القدرة على مجاملة السامع في التعبير الشفوي واحترام مشاعر القارئ في التعبير التحريري .
7. جودة استهلال التعبير وسمو ألفاظه واعتماد المقدمات الصحيحة التي تؤدي إلى النتائج الصحيحة في الحديث وفي الكتابة .
8. التزام الصدق في التعبير عن الأفكار والآراء والعواطف والانفعالات والخواطر والهواجس .
9. دقة وصف الأشياء وجلاء تصويرها وإتقان ضبطها وتحديدها في التعبير الشفوي والكتابي .

10. اختيار الألفاظ المؤدية إلى المعاني المرادة وفق مقتضيات الحال وظروف المقال نطقا وكتابة .

11. إدراك علاقات الجمل وإقامة الروابط بينها ومعرفة مدى رقي الأساليب اللغوية فـي الحـديث وفـي الكتابـة .

12. حسن استعمال علامات الترقيم في الكتابة وصحة نطق الجمل الاستفهامية والجمـل التعجبيـة أثنـاء الكـلام .

13. تحاشي استخدام الكلمات العامية في التعبير الشفوي و الكتابي وتجنب الوقوع في الأخطـاء اللغويـة الشائعـة .

14. كتابة الرسائل وإعداد التقارير وتلخيص الموضوعات الكلامية أو الكتابية مشافهة وتحريرا .

15. مراعاة الأمانة العلمية عند الاقتباس من أقوال الآخرين والاستعانة بأفكارهم في التأليف .

ولعل ما يثير الانتباه في مهارات التعبير الشفوي و الكتابي المشار إليها آنفا كونها ذكرت بصورة مجملة ومركبة ،ومن المعهود في علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصـرة أن المهـارات المجملـة والمركبة يتعذر استيعابها دون إرجاعها إلى عناصرها الأولية البسيطة،ومن العناصـر الأوليـة البسـيطة للمهارات المجملة والمركبة تتولد المهارات الجزئية التي يتأتى اكتسابها بالتدريب والتمـرين والممارسـة والتكرار ،ومن هذا المنطلق تكون تجزئة مهارات التعبير الشفوي و الكتابي في بناء مناهج التربية اللغوية أمرا لا جدال فيه،ويضاف إلى ذلك أن لكل تلميذ طريقته الخاصة به في تعلم تقنيات الكلام والكتابـة،وأن الفروق الفردية في تحصيل المهارات التعبيرية متفاوتة ومتشعبة في الأوساط التعليمية بوجـه عـام ، وأن ضعف التلاميذ في التعبير اللغوي يعد مشكلة تربوية عويصة لها واقعهـا المدرسـي المتعـدد الجوانـب وجذورهـا النفسيـة والاجتماعيـة العميقـة (روبير دوترانس وآخـرون ترجمت هشام نشابة وآخرين1971م ، وعبد العليـم إبراهيـم 1975 م ، ومحمـد صالح سمك1975م ، ومحمـد عطية الأبراشـي وأبـو الفتـوح محمـد التوانسي 1980 م ، ونايف محمـود معروف 1985 م ، ومحمـد عبد القادر أحمـد 1986 م) .

* * *

ألـــوان التعبيـــر

لكل كلمة في أي موقف تعبيري جسد وروح ، فجسد الكلمة هو مبناها الحرفي الذي ينطق به المتكلم أو يكتبه الكاتب ، وأما روحها فهي معناها الدلالي الذي تشير إليه فـي سـياقها التعبيـري المنطـوق أو المكتوب ، ومن المعهود في علوم اللغة وآدابها المعاصرة أن بين المبنى والمعنى فـي الإنشـاء اللغـوي التحاما وثيقا يشبه إلى حد بعيد الالتحام الذي يوجد بين الجسد والروح الكامنة فيه ، وأن للتعبيـر اللغـوي بمفهومه الشامل لونين رئيسيين أحدوهما شفوي والآخر كتابي ، وأن كلا من التعبير الشفوي والكتابي يمكن أن يكون تعبيرا وظيفيا أو إبداعيا ، وأن الذين يمتلكون ثقافة لغوية واسعة لا يجدون عائقا في إبانة أفكارهم وإبراز مشاعرهم بأي لون من ألوان التعبير ، ومادام اتساع الثقافة اللغوية يهيـئ الظـروف الشخصـية الملائمة لجلاء التفكير وصفاء التعبير ، فإن تمكين أبناء المدارس من التحكم في تقنيات الألوان التعبيريـة المختلفة يحقق جملة من الأهداف الاستراتيجية العليا في التربية اللغوية الحديثة ، وفي ما يلـي تلخـيص توضيحي لأهم السمـات المميـزة لكل لـون من ألوان التعبيـر على انفراد (محمـد المبـارك 1960 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمد صالح سمك 1975 م ، ومحمـد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وعمر فروخ 1981 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، وعبـاس محجـوب 1986 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) :

أولا- التعبيـر الشفـوي :

يولد الطفل ناطقا ولديه استعداد فطري قوي لاكتساب مهارات التعبير الشفوي قبل اكتساب مهارات التعبير الكتابي ، ولوعدنا إلى تاريخ نشأة اللغة لوجدنا أن بين ظهور التعبير الشفوي والتعبير الكتابي زمنا طويلا ، وأن البشرية عاشت حينا من الدهر تعرف التعبير الشفوي ولا علم لها بالتعبير الكتابي، وقد مـنح ا سبحانه وتعالى الإنسان لسانا قادرا على تحويل أي كلام معنوي داخلي إلى كـلام لفظـي خـارجي ، ويذكر المعنيون بالأمر في هذا المضمار أن حاجة الإنسان إلى التعبير اللساني أشد من حاجته إلى التعبيـر القلمي ، وأن الحياة الاجتماعية المعاصرة لا تستغني عن التعبير اللساني ولا تستقيم بدونـه ، وأن نجـاح الفرد في محادثاته الكلامية اليومية يساعده على تحقيق معظم أغراضه الحيوية في مناشطه الخاصة ، وأن العصـر الحديث يولي اللغـة الشفويـة أهميـة قصـوى في المحافـل الدوليـة على وجـه الخصوص (فان رايبر ترجمة صلاح الديـن لطفي 1960 م ، وعبد العليـم إبراهيـم 1975 م ، ومحمود أحمـد السيد 1980 م ،

وفتحي علـي يونـس وآخران 1981 م ، ونايف محمـود معروف 1985 م ، وعبد المنعـم سيد عبد العال بدون ذكـر تاريـخ النشـر) .

ومن صور التعبير الشفوي المحادثة والمناقشة وحكاية القصص والنوادر والفكاهات وتوجيه التعليمات والنصائح والإرشادات وإلقاء الخطب والمواعظ والكلمات وقراءة الصور وعرض المسرحيات وما شـاكل ذلك من المواقف التعبيرية اللسانية التي يمر بها أبناء المدارس في حياتهم التعليمية ، وهناك فرص كثيـرة ملائمة للتمرس بالتعبير الشفوي في الأوساط العائلية والاجتماعية ، وربما كانت تلـك الفـرص العائليـة والاجتماعية أقوى مفعولا وأبلغ تأثيرا في نفوس التلاميذ من المواقف المدرسية المكرسة لتـدريبهم علـى الاتصال الشفوي ، ولكي يجني التلاميذ ثمارا شهية من دروس التعبير الشفوي المقدمة إليهم فـي التربيـة اللغوية يتعين على جميع المعلمين بدون استثناء أن يتعاونوا على صقل ألسنة تلاميـذهم وتهـذيبها وحـل عقدها وإطلاق سراحها، وأن يكونوا قدوة حسنة صالحة لهم في هذا المجال ، ومن الأخطاء الفادحة التي لا تغتفر في ميدان تدريس التعبير الشفوي أن يستخدم المعلم الألفاظ العامية في كلامه ، أو أن يسـخر مـن تلاميذه أثناء تعثرهم في الكلام ، ويبدو أن تفوق التلاميذ في التعبير الشفوي لا يتم بسهولة ويسر فـي أي حال من الأحوال ، وأن انتصارهم على عوائقه وعقباته عملية معقدة ومتشابكة ووثيقة الاتصال بظـروفهم البد نية والنفسية والعقلية والثقافية ، وأن إنعاش تدريس التعبير الشفوي يعزز النشاط التعليمـي برمتـه ، وينفع الأطفـال والمراهقيـن واللغـة في حد ذاتها (فان رايبر ترجمة صلاح الديـن لطفي 1960 م ، وحامـد عبد القادر وآخران 1966 م ، وعلـي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبـد العلـيم إبـراهيم 1975 م ، ومحمـود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران1981 م ، ومحمود علـي السمان 1983 م ، ومحمد عبـد القادر أحمـد 1986 م) .

ثانيا - التعبيـر الكتابـي :

يتوخى التعبيـر الكتابـي تمكين التلاميذ من الإعـراب عن أفكـارهم بأسلوب لغـوي مكتـوب يناسب المستوى التعليمي الذي ينتمون إليه ، ويعرف التعبير الكتابي بالإنشاء التحريـري ، وهـو يـؤدي وظائف لغويـة وتربويـة مغايرة للوظائف اللغويـة والتربويـة التي يؤديها التعبيـر الشفـوي ، وبقدر ما يتقدم التلاميذ في مسـارهم التعليمـي يدركون مدى أهمية التعبيـر الكتابي بالنسـبة إلـيهم ، فيـزداد إقبالهـم عليه ، ويتعلقون باستيعـاب مهاراتـه وتقنياتـه المختلفـة ، ومن أنماط التعبيـر الكتابـي تحرير الرسائل والمقالات وتدوين الأخبار والمذكرات وصياغة التقارير والإعلانات وإعـداد الملخصـات واليوميـات ومـا شابـه ذلـك مـن الكتابـات المعبـرة عـن الآراء والخواطـر (علـي الجمبلاطـي وأبو الفتـوح التوانسي1971 م ، وعبد العليـم إبراهيـم 1975 م ، وفيجو تسكي ل . س . ترجمـة طلعت منصـور

1976 م ، و Lionel Ballenger 1979 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخـران 1981 م ، وجان جاك روسو ترجمة محمد محبوب 1985 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريـخ النشـر) .

وليس من اليسير في حقول التربية والتعليم أن يتحكم التلاميذ في زمام التعبير الكتـابي دون تـدريبهم على التعبير الشفوي وإقدارهم عليه ، فالتعبير الشفوي يخدم التعبير الكتابي ويعززه ويـوفر لـه حظـوظ الأناقة واللياقة والتألق والبهاء ، وهناك تناظر في الجودة وفي الرداءة بين ما يقرأه التلاميذ وما يكتبونـه ، فالتلاميذ الذين يحظون بمصادقة كتب قيمة ملائمة لأعماره الزمنية والعقلية تسمو أفكارهم وتتسع معارفهم ويتحسن تعبيرهم الكتابي شكلا ومضمونا ، وبالمقابل فإن التلاميذ الذين لا يحظون بمصادقة الكتب القيمـة ينخدعون بمخالطة الكتب الدنيئة ومعاشرتها ، وقد ينالون منها ما يطمـس معـالم تفكيـرهم المنطقـي ، ويصرف قلوبهم عن الاهتمام بالمواد التعليمية كلها ، ويلاحظ في ميدان التربية اللغوية بوجه عام أن قيـام التلاميذ بممارسة التعبير الكتابي يشبع بعض ميولهم الفطرية ، وأن الكفاءة في الكتابة كفاءة فـي التفكيـر وفي التخيل وفي الإدراك، وأن الصغار في حياتهم المدرسية المبكرة يتوقعون إعجاب معلمهـم بتعبيـرهم الكتابي في أي حال من الأحوال ، وأن الإفراط في تتبع هفوات التلاميذ الكتابية يقيد حـريتهم التعبيريـة ، ويثني نفوسهم عن روح المبادرة والإبداع والابتكار ، ومن الأمور التي توجب العناية بتوطيد دعائم التعبير الكتابي في بناء المناهج التربوية اللغوية أن فرص الاتصال اللساني في الحياة الاجتماعية أوفر من فـرص الاتصال القلمي ، وأن إنعاش التعبير الكتابي في المناشط المدرسية الصفية وغير الصفية يـدفع الأجيـال الصاعدة إلى اعتياد الحلـم والأنـاة والرويـة والتدبـر (علي الجمبلاطي وأبو الفتـوح التوانسـي1971 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ونايف محمود معروف 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ومحمد عبـد القادر 1986 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) .

ثالثا- التعبيـر الوظيفـي :

يحتـاج الإنسان إلى ممارسـة التعبيـر الوظيفـي حينما يرغب في الاتصـال ببني جنسـه مـن أجل قضاء مآربـه وإنجاز مطالبـه وتنظيم مصالحـه وتدبير أمـوره ، ويكون التعبيـر الوظيفـي شفويـا أو كتابيـا ، وهو لون من ألوان التعبيـر الذي لا تظهر فيه الأجـراس الموسيقيـة الصـوتية والكنايـات اللفظيـة الموحيـة ، ولا يلجـأ فيـه المتكلـم أو الكاتـب إلى إبراز شخصيتـه وإبـداء عواطفـه وكشف هواجسـه وخواطره النفسيـة للآخرين ، ومن أشكال التعبير الوظيفي في الحياة اليومية

للأفراد إجراء المحادثات والمناقشات وسرد الحكايات والنوادر والفكاهات وإلقاء الخطب والكلمات والأخبار والتعليمات والمواعظ والإرشادات وتحرير الرسائل وملء الاستمارات وإعداد التقارير والتعليقات والملخصات والمذكرات والنشرات والإعلانات واللوحات واللافتات والمراسلات الشخصية الموجهة إلى الهيئات الإدارية الرسمية ، وتتطلب مواقف الحياة العملية والاجتماعية المعقدة في العصر الحديث حرص المعنيين بالأمر في بناء وتطبيق المناهج التربوية اللغوية الخاصة بالتعليم الأساسي في أطواره المختلفة على تمكين التلاميذ من التحكم في تقنيات التعبير الوظيفي لكونهم يحتاجون إليها بعد تخرجهم من مؤسساتهم التعليمية ونزولهم إلى أسواق العمل ، ولأن إتقان الكلام والكتابة في التعبير الوظيفي يخدم سائر الألوان التعبيرية ، ويؤدي إلى إنعاش اللغة الوطنية وإعلاء شأنها ورفع رايتها وتعميم استعمالها (علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، وعباس محجوب 1986 م ، ومحمد عبد القادر 1986 م) .

والواقع أن التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي لا يغني أحدهما عن الآخر في أي حال من الأحوال ، وأنهما وجهان متداخلان لعملة واحدة ، فالرسالة على سبيل المثال إذا اقتصرت على ذكر شيء من مطالب الحياة اليومية بعبارات صريحة خالية من الإيحاء والتلوين كانت من التعبير الوظيفي ، وإذا تناولت وصف المشاعر وإثارة العواطف وتحريك الجوانب الانفعالية والوجدانية بعبارات أدبية أنيقة فهي من التعبير الإبداعي ، ويضاف إلى كل ما سبق أن اعتماد الاتجاه الوظيفي في التربية اللغوية يؤكد حرية التلاميذ وحيويتهم في نشاطهم التعبيري ، وأن نجاح التلاميذ في اكتساب المهارات التعبيرية الوظيفية لا يتحقق إلا بجودة تدريبهم عليها ، وأن تفوق الناشئين في التعبير الوظيفي يعد من الأهداف التعليمية الاستراتيجية المرموقة في التربية الحديثة ، وأن التعبير الإبداعي يضايق التعبير الوظيفي ويزاحمه ويحل محله في معظم المناشط اللغوية المعتمدة بمدارس الشعوب المتخلفة (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، وحنا غالب 1996 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمت هشام نشابة وآخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) .

رابعا- التعبير الإبداعي :

يدعى التعبير الإبداعي بالتعبير الأدبي أو التعبير الذاتي ، وهو تعبير إنشائي فني يعرض فيه المتكلم أو الكاتب أفكاره الذاتية على السامع أو القارئ بأسلوب لغوي بالغ تكثر فيه الكلمات المنتقاة والعبارات المختارة وتزينه التحاسين اللفظية والصور الخيالية ، وإذا كان التعبير

الوظيفي ركيزة العمليات الاتصالية اللغوية في الحياة الاجتماعية للإنسان ، فإن التعبير الإبـداعي جـوهر المناشط التفكيرية البشرية كلها وعماد الرقي المعرفي والازدهار الفني في دابر الزمان وغابره ، ويـدور التعبير الإبداعي بصوره المختلفة حول تهيئة الظر وف الكلامية و الكتابية الملائمـة لتمكـين الناشـر أو الشاعر من نقل خبراته الثقافية وهواجسه الداخلية إلى غيره ، ومن التعبير الإبـداعي وصـف المنـاظر الطبيعية وارتجال الكلمات التوجيهية وتحرير المقالات وتدوين اليوميات وكتابة التراجم والسير والمذكرات الشخصية وتأليف القصص والمسرحيات ونظم القصائد الشعرية وغير ذلك من الموضـوعات التعبيريـة الشفويـة والتحريريـة التي تجـود بها قرائـح المتكلميـن والكاتبيـن فـي المناسبـات العاطفيـة الطارئة (حنا غالب 1996 م ، علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبـد العلـيم إبـراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، وعباس محجوب 1986 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) .

ويحتاج تدريب التلاميذ على مهارات التعبير الإبداعي إلى خطة تربوية لغوية عمليـة محكمـة يكون الانطلاق فيها من ميول التلاميذ وقدراتهم العقلية وأوضـاعهم المنزليـة والمدرسـية والاجتماعيـة الخاصة ، ومن الضروري في جميع المراحل التعليمية الأساسية وغير الأساسية أن يمارس التلاميذ التعبير الإبداعي المنطوق والمكتوب في حدود طاقاتهم الفكرية وثرواتهم اللغوية ، وأن تزداد فرص تدريبهم على التعبير الإبداعي المكتوب في صفوفهم التعليمية العليا، وأن تتاح لهم حرية الإعراب عـن ذواتهـم وعـن أمانيهم ورغباتهم وعن كل ما يثيـر اهتمامهم في محيطهم التعليمي والثقافي ، وهناك عنصران جوهريان ومتكاملان في التعبير الإبداعي هما الأصلة الفنية والخبرة الذاتية ، وعلى هذا الأساس يقاس نجاح المتكلم أو الكاتب في تعبيره الإبداعي بمدى قدرته على ترتيب أفكاره وتنسيق أساوبه وتنميق كلامه وإبانة آمالـه وآلامه وتجاربه المستمدة من حلو حياته ومرها، ولا يغيب عن الأذهان في ميدان التربيـة اللغويـة أن أي تعبير إبداعي يتضمن هوية صاحبه ورأيه واتجاهه، وأن جودة التعبير الإبداعي تسمح للمتكلم أو للكاتـب بالوصول إلى إثارة نفوس الآخرين واستمالتها واستعطافها والتأثير فيها، وأن الأطفال والمراهقين يرغبون في التعبير الإبداعي ويقبلون عليه ويستمتعون به في مناشطهم التربوية والثقافية الصفية وغير الصـفية ، وأن تشجيع التعبير الإبداعي المنطوق والمكتوب في الحقول التعليمية يساهم بدور لا يستهان به في إنمـاء شخصيـة التلميـذ وفي تغذيـة مواهبـه اللغويـة وميولـه الأدبية المبكرة (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، و Dobbelaere G 1961 م ، وروبير دوترانس وآخـرين ترجمة هشام نشـابة وآخـرين 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، و Lionel Ballenger 1979 م ، و Alain Beaudot 1980 م ، ومحمود أحمد السيد

1980م ، وعباس محجوب 1986 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) .

ويستخلص من كل ما ذكر حول ألوان التعبير أن لغة المرء معيار ثقافته وبرهان تقدمه وحضارته ، وأن العناية بالتعبير اللغوي في المناهج التعليمية عناية بالمستقبل التربوي كله ، وأن إعداد الناشئين لمعترك الحيـاة الاجتماعية لا يتم دون إمدادهم بالمهارات الأساسية في التعبيـر الشـفوي والكتـابي والـوظيفي والإبداعي ، وأن لكل تلميذ طريقته الخاصة به في الكلام وفي الكتابة ، وأن التجديد والابتكار في التعبيـر اللغوي أفضل من تكرار العبارات الأدبية المألوفة ، وأن تعثر التلاميذ في امتلاك التقنيات التعبيرية قضية تربوية شائكة ومترامية الأطراف ، وأن تدريس الألوان التعبيرية في أي صف تعليمي لا يكـون مجـديا بمعزل عن معطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة ، وعلى جميع المعلمين الذين يشتكون من ضعف تلاميذهم في التعبير اللغوي على وجه الخصوص أن يدركوا أن اكتساب اللغة يعتمد بالدرجة الأولى على المحاكاة والتقليد والإقتداء ، وأن خير قدوة للتلميذ في وسطه التعليمي معلمه (عبد العزيز عبـد المجيـد 1961 م ، وحنا غالب 1966 م ، وعثمان أمين 1967 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشـام نشـابة وآخـرين 1971 م ، وعبد العزيز شرف 1983 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال بدون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

مراجـع الفصـل الرابـع

1. إبراهيم السمرائي ، " التطور اللغوي التاريخي " ، دار الأندلس ، بيروت ، 1983 م ، ط 3 ، ص 14، 17 ، 19 ، 143 .
2. أحمد رضا العامـي ، " مولـد اللغـة " ، منشورات دار مكتبـة الحيـاة ، بيـروت ، 1956 م ، ص11 - 32 .
3. المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم ، " من قضايا اللغة العربية المعاصـرة " ، إدارة الثقافـة ، تونس ، 1990 م ، ص 12 ، 13 ، 32 ، 39 ، 44 ، 58 ، 305 .
4. جان جاك روسو ، " محاولـة في أصل اللغـات " ، ترجمة محمد محجوب ، الدار التونسية للنشر، (بدون ذكر مكان الناشر) ، 1985 م ، ص 27 ، 34 ، 35 ، 44 ، 47 .
5. جرجي زيدان ، " الفلسفـة اللغويـة والألفاظ العربيـة " ، دار الحداثة ، بيـوت ، 1982 م ، ط 2 ، ص 130 .
6. جلاسر و . ، " مدارس بلا فشل " ، ترجمة محمد منير مرسي ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1966 م ، ص 18 ، 19 .
7. حامد عبد القادر وآخران ، " علـم النفـس التربـوي " ، الدار القومية للطباعة والنشـر، القـاهرة ، 1966 م ، ج 1، ط 4 ، ص 202 - 205 .
8. حنا غالب ، " مواـد وطرائـق التعلم في التربية المتجددة " ، (بدون ذكر دار النشر) ، بيـروت ، 1966 م ، ص 382 ، 388 - 390 ، 393 ، 395 ، 401 ، 427 .
9. رالف ن . وين " قامـوس جون ديوي للتربيـة – مختارات من مؤلفاتـه " ، ترجمـة محمـد علـي العريان ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1964 م ، ص 178 ، 179 ، 182 .
10. روبير دوترانس وآخرون ، " التربيـة والتعليـم " ، ترجمة هشام نشابة وآخرين ، مكتبة لبنـان ، بيروت ، 1971 م ، ص 45 ، 81 - 84 ، 86 ، 87 ، 109 ، 111 ، 173 .
11. عباس محجوب ، " مشكلات تعليم اللغة العربية - حلول نظرية وتطبيقية " ، دار الثقافة ، الدوحة ، 1986 م ، ص 7، 8 ، 27 ، 36 ، 54 ، 55 .
12. عبد الرحمن جلال الدين السيوطي ، " المزهـر فـي علـوم اللغـة وأنواعها " ، تحقيـق محمـد أحمـد جاد المولى وآخرين ، دار إحياء الكتب العربيـة ، (بدون ذكر مكان النشر وتاريخ النشـر) ، ج 1 ، ص 8 - 14 .

13 . عبد العزيز شرف ، " العربيـة لغـة الإعـلام " ، دار الرفـاعي للنشـر والطباعـة والتوزيـع ، الرياض ، 1983 م ، ص 39 - 66 .

14 . عبد العزيز عبد المجيد ، " في طرق التدريس – اللغة العربية ، أصولها النفسية وطرق تدريسها " ، دار المعارف ، القاهرة ، 1961 م ، ج1 ، ص 14 - 18 ، 38- 56 .

15 . عبـد العليم إبراهيم ، " الموجـه الفني لمدرسي اللغـة العربيـة " ، دار المعـارف ، القـاهرة ، 1975 م ، ط 8 ، ص 42 - 48 ، 57 - 59 ، 70 ، 71 ، 73 ، 145 - 152 .

16 . عبد المنعم سيد عبد العال ، " طرق تدريس اللغـة العربيـة " ، مكتبة غريب ، القاهرة ، (بـدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 8 - 11 ، 15 ، 49 ، 50 ، 53 - 55 ، 59 ، 109 ، 110 .

17 . عثمان أمين ، " في اللغـة والفكـر " ، معهد البحوث والدراسات العربية ومطبعة النهضة الجديدة ، القاهرة ، 1967 م ، ص 6 - 56 .

18 . عز الدين إسماعيل ، " التفسيـر النفسـي لـلأدب " ، دار العـودة ودار الثقافـة ، بيـــروت ، 1963 م ، ص 13 .

19 . علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي ، " الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية " ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1971 م ، ص 3 ، 4 ، 7 ، 13- 17 ، 26 ، 57 ، 60 ، 162 ، 163 ، 251 - 263 ، 271، 280 ، 281 ، 319 ، 372 ، 390 .

20 . علي عبد الواحد وافي ، " اللغـة والمجتمـع " ، شركات مكتبات عكاظ للنشر والتوزيـع ، جـدة ، 1983 م ، ط 4 ، ص 13 .

21 . علي عبد الواحد وافي ، " علـم اللغـة " ، مكتبـة نهضة مصر ، القاهرة ، 1962 م ، ط 5 ص 88 - 97 ، 236 ، 244 .

22 . علي عبد الواحد وافي ، " فقـه اللغـة " ، لجنـة البيـان العربي ، القـاهرة ، 1968 م ، ط 6 ، ص 173 .

23 . عمـر فروخ ، " عبقريـة اللغـة العربيـة " ، دار الكتـاب العربـي ، بيـــروت ، 1981 م ، ص 15 - 17 .

24 . فـان رايبر ، " مساعـد الطفـل علي إجـادة الكـلام " ، ترجمة صلاح الـدين لطفـي ، مكتبـة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1960 م ، ص 13 ، 14 ، 104 ، 107 ، 111 ، 118 .

25 . فتحي علي يونس وآخران ، " أساسيـات تعليـم اللغـة العربيـة والتربيـة الدينيـة " ، دار الثقافة للطباعة والنشـر ، القـاهرة ، 1981 م ، ص 14 ، 103- 116 ، 118 ، 119 ، 133- 153 ، 157 - 198 ، 233 ، 234 ، 242 - 244 ، 246 ، 247 ، 249 ، 251 - 256 .

26 . فيجوتسكي ل . س . ، " التفكيـر واللغـة " ، ترجمة طلعة منصور ، مكتبة الأنجلـو المصـرية ، القاهرة ، 1976 م ، ص 74 ، 79 ، 80 ، 187 ، 233 ، 252 ، 260 .

27 . محمد الخضر بن الحسين ، " حيـاة اللغـة العربيـة " ، المطبعة التونسية ، تـونس ، 1909 م ، ص 6 ، 7 ، 50 .

28 . محمد المبارك ، " خصائص اللغـة العربيـة و منهجها الأصيـل في التجديد والتوليد " ، مطبعـة نهضة مصر ، القاهرة ، 1960 م ، ص 4 ، 14 ، 26 ، 61 ، 62 ، 66 .

29 . محمد صالح سمك ، " فـن التدريس للغـة العربيـة وانطباعاتها المسلكية وأنماطهـا العمليـة " مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1975 م ، ص 356 - 431 .

30 . محمد صلاح الدين علي مجاور ، " دراسـة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية فـي فـروع اللغـة العربيـة " ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م ، ص 178 ، 181 ، 182 ، 188 .

31 . محمد عبد القادر أحمد ، " طرق تعليم اللغة العربية " مكتبة النهضة المصرية ، القـاهرة 1986 م ، ط 5 ، ص107 ، 108 ، 119- 122 ، 139 ، 140 ، 142 – 155 ، 213 – 260 .

32 . محمد عطية الأبراشي ، " الآداب السامية مع بحث مستفيض عن اللغـــة وخصائصـها وثروتهـا وأسرار جمالها " ، دار الحداثة ، بيروت ، 1984 م ، ط 2 ، ص 212 ، 213 ، 228 .

33 . محمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي ، " الموجـز في الطـرق التربويـة لتدريــس اللغة العربيـة " ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القـاهرة ، 1980 م ، ص 5 ، 6 ، 89 - 95 ، 119 - 184 ، 209 ، 210 ، 220 ، 225 ، 226 ، 228 - 231 .

34 . محمد عيد ، " في اللغـة و دراستهـا " عالم الكتاب ، القاهرة ، 1974 م ، ص 5 ، 6 .

35 . محمود أحمد السيد ، " الموجز في طرق تدريس اللغة العربية " ، دار العودة ، بيروت ، 1980 م ، ص 11 ، 12 ، 15 ، 16 ، 21 ، 35 ، 50 ، 52 ، 54 ، 59 – 61 ، 63 ، 85- 89 .

36 . محمود علي السمان ، " التوجيه في تدريس اللغة العربية - كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية " ، دار المعارف ، القـاهرة ، 1983 م ، ص 18 ، 27 - 30 ، 34 – 37 ، 70 ، 71 ، 123- 130 ، 224 - 232 ، 243 - 260 .

37 . محمود فهمي حجازي ، " علـم اللغـة العربيـة - مدخل تاريخ مقارن في ضوء التراث واللغـات السامـيـة " ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1992 م ، ص 10 ، 11 .

38 . نايف محمود معروف ، " خصائص العربية وطرائق تدريسها " ، دار النفائس، بيروت ، 1985 م ، ص 23 - 29 ، 31 ، 32 ، 69 ، 71، 72 ، 87 - 94 ، 132 ، 133 ، 198 - 205 ، 223 ، 22 .

39 . نيللر ج . ف . ، " فـي فلسفـة التربيـة " ، ترجمـة محمـد منيـر مرسـي وآخـرين ، عـالم الكتب ، القاهرة ، 1972 م ، ص 46 ، 179 .

40 . وول و . د . ، " التربيـة البنـاءة للأطفـال " ، ترجمـة عبد العزيز الشـناوي ومحمـد عـادل الأحمـر ، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم ، تونـس ، 1987 م ، ص 116 .

41 . Alain Beaudot , " La créativité á l'école " , L'Education , Presses Universitaires de France , Paris, 1980, 3e éd., p. 87 et 91 .

42 . Denis Baril et autres , " Techniques de l'expression écrite et orale l " , Editions Sirey , Paris , 1969 , p. 241 et 266 .

43 . Dobbelaere G . , " Pédagogie de l'expression " , aurores , aux presses d'île de France , Paris ,1961 , p. 32 , 33 et 37 .

44 . Lionel Bellenger , " l'Expression Orale " , Que sais - je ? , Presses Universitaires de France , Paris , 1979 , p .3 , 49 et 81 .

* * *

الفصـــل الخامـــس

بنـاء البرنامـج التجريبـي وتطبيقـه

عينـــة البحـــث

اختار الباحث ولاية جيجل ميدانا لتطبيق برنامجه التجريبي الذي يهدف إلــى تحديــد أثــر النشــاط الإذاعي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ، وكان ذلك الاختيار مبنيا أساسا على توقــع وجــود تسهيلات إدارية من السلطات المحلية المعنية بالأمر في هذا المجال .

وبعد سلسلة من التدابير التنظيمية الميدانية التي اشتملت بالدرجة الأولى على زيارة بعض المؤسسات التربوية من أجل تعيين المكان الملائم لاحتضان تجربة النشاط الإذاعي المدرسي في ولاية جيجــل تقــرر إجراء التجربة في المدرسة الأساسية مصطفى الوالي بحي موسى في مدينة جيجل، وتمكن الباحــث مــن الحصول على ترخيص كتابي من مديرية التربية لولاية جيجل يتضمن السماح له بتطبيق تجربة النشــاط الإذاعي المدرسي في المدرسة الأساسية مصطفى الوالي خلال السداسي الأول من عام 1989 م .

وفي المدرسة الأساسية مصطفى الوالي اطلع الباحث على مستويات الصفوف التعليمية ونشــاطهما التربوي ومواقيتها الدراسية ، وتبين له أن تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي أكثــر مــن غيــرهم استعــدادا لتقبــل النشــاط الإذاعي المدرسي والإقبــال عليه ، وأن حداثــة التحاق هــؤلاء التلاميــذ بالطور الثالــث من التعليم الأساسي يمكن أن تكون عامــلا مساعــدا على تكيفهــم السريع مع أي نشاط تربــوي جديــد يقــدم إليهــم .

وفي الصف السابع من التعليم الأساسي بالمدرسة الأساسية مصطفى الوالي لاحظ الباحث أن الفصل الأول والثاني فصلان مشتركان في عوامل كثيرة ، وأنه من المكن العثور على مجموعتين متكافئتين فــي هذين الفصلين ، وفي هذا السياق اختار الباحث مجموعة أولى من الفصل الأول تتكون من ســتة ذكــور وست إناث ومجموعة ثانية من الفصل الثاني تتكون من ستة ذكور وست إناث ، وكان تقــارب درجــات التلاميذ في التحصيل الدراسي من أبرز العوامل التي أخذت بعين الاعتبار في تحديد أفراد المجموعتين .

وقد اعتبــر الباحث المجموعــة الأولى مجموعــــة تجريبية والمجموعــــة الثانيــــة مجموعــة ضابطــة ، وحاول في حدود إمكانياتــه المتاحة ضبــط المتغيــرات الدخليــة بالنسبة إلى المجموعتين ، حيث كان المتوســط الحسابــي والانحراف المعيــاري لدرجات أفراد المجموعــة التجريبية لا يبتعــدان كثيرا عن المتوســط الحسابــي والانحراف المعيــاري لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في التحصــيل الدراســي بوجــه عـــام وفــي تحصيــل مادتــي اللغــة العربيــة والرياضيــات أثنــاء اختبــارات

الثلاثـي الأول مـن العـام الدراسـي 88 / 1989 م .

ويلاحظ أن قوة معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي في المواد التعليمية المختلفة وفي مادتي اللغة العربية والرياضيات على وجه الخصوص قد دفعت الباحث إلى استبعاد وجود تباين فـي القـدرات العقلية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة (عبد العزيز عبـد المجيـد 1961 م ، ووهيب سمعان وآخران 1966 م ، وعثمان أمين 1967 م ، وفؤاد البهي السيد 1968 م ، ومحمد صلاح الـدين علـي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م ، وأحمد حامد منصور 1986 م) .

وأما بالنسبة إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لعائلات الأفراد المنخرطين في المجموعـة التجريبية والمجموعة الضابطة فقد أجرى الباحث مقابلة شخصية استطلاعية مكرسة لهذا الغرض مع كـل فرد على حدة ، وكانت نتائج المقابلات تؤكد أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافيـة متعادلـة فـي المجموعتيـن .

ويضاف إلى كل ما سبق أن توزيع التلاميذ في بداية العام الدراسي عل الفصول التعليمية في الصـف السابع من التعليم الأساسي لا تراعى فيه الفروق الفردية والاجتماعية في أي حـال مـن الأحـوال ، وأن معلمي المواد الدراسية الأساسية الذين كانوا يقومون بتدريس الفصل الأول الذي تنتمي إليـه المجموعـة التجريبية هم الذين كانوا يقومون بتدريس الفصل الثاني الذي تنتمي إليه المجموعة الضابطة .

وانطلاقا من كل الإجراءات المنهجية الميدانية المعتمدة في ضبط المتغيرات الدخيلة خلال اختيار أفراد المجموعة التجريبية وأفرد المجموعة الضابطة لجأ الباحث فـي نهايـة المطـاف إلـى التسـليم بتكـافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي وفي الذكاء العام وفي الظروف العائلية والمدرسية ، وبذلك أصـبحت عينة البحث تتكون من أربعة وعشرين تلميذا من الذكور والإناث موزعين علـى المجموعـة التجريبيـة والمجموعة الضابطة في الفصل الأول والثاني من الصف السابع في التعليم الأساسي بالمدرسة الأساسـية مصطفى الوالي في مدينة جيجل .

ومن المعهود في الحياة التعليمية أن تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي يكونون في السنة الثالثة عشرة من العمر ، وأنه يمكن أن تقل أعمار بعضهم عن ذلك بسنة أو تزيد بسنة طبقا لظـروف التحـاقهم بالمدرسة ولمدى قدرتهم على النجاح فيها ، وعلى هذا الأساس كان أفراد العينة التجريبية والضابطة فـي حدود السنة الثالثة عشرة من العمر ، وكانوا جميعا في مطلع المراهقة بمفهومها الشـامل ، وقـد اعتنـى الباحث في بناء البرنامج التجريبي وفي تطبيقه بخصائص أفراد العينة وبمعطيات نمـوهم ومطالبـه فـي مرحلة المراهقة التي يمر فيها الذكور والإناث بتغيرات جذرية عميقة جديرة بالاهتمام في أي نشاط تربوي يقـدم إليهـم .

* * *

أسـس بنـاء المناهـج

إن أي منهج تربوي لا يرتكز في بنائه على الأسس العلمية المعتمدة في وضع المناهج التربوية يكون شكليا فارغا وعديم الجدوى بالنسبة إلى التلاميذ المقبلين على تحصيله ، ومن نافلة القـول فـي التربيـة المقارنة عل وجه الخصوص أن المناهج التربوية تختلف في قوتها وصلاحها بدرجات متفاوتة من بلد إلى آخر طبقا لمدى تقيد واضعيها بما وصل إليه العلم الحديث في إعداد وفي تطبيقها، وفي هذا المضمار هناك أسس علمية استراتيجية بالغة الأهمية في التخطيط لأي منهج تربوي ، وهي الأساس الفلسـفي والأسـاس الاجتماعي والأساس الثقافي والأساس النفسي والأساس الطبيعي .

أولا ـ الأسـاس الفلسفـ ـي :

تتغير أهداف المجتمع ومطالبه بتغير نظرته إلى الحياة ، وتؤثر نظرة المجتمع إلى الحياة تأثيرا بليغا في الفلسفة التربوية وفي المنهج المدرسي ، وهناك ثلاثة اتجاهات فلسفية كبرى في بناء المناهج المدرسية يدور أولها حول المعرفة ، وثانيها حول التلاميذ ، وثالثها حول المجتمع ولكل منهج مدرسي في أي نظام تعليمي فلسفة تربوية معينة تستمد قوتها ورفعتها من فلسفة المجتمع الذي أوجد المدرسة وسخرها لخدمته ، ومادامت المدرسة مؤسسة تعليمية مسخرة لخدمة المجتمع الذي توجد فيه، فهي مطالبة في مسارها التعليمي بربط فلسفتها التربوية بفلسفة المجتمع الذي تنتمي إليه ، وبقد ما يتحقق التوافق والانسـجام بـين المـنهج المدرسي والفلسفة التربوية تقترب التربية من المبادئ الفلسفية التي يؤمن بها المجتمع ، وتنجح المدرسـة فـي أداء المهـام الاجتماعيـة التي وجـدت من أجلهـا (وهيب سـمعان وآخـران 1966 م ، والـدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجـاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م ، وأحمد حسين اللقاني 1989 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلـزة بـدون ذكـر تاريـخ النشـر) .

ثانيا ـ الأسـاس الاجتماعـي :

تساهم الأسـرة بدور عظيـم الجدوى في إعـداد الأطفال للحيـ ـاة الاجتماعيـ ـة قبـل التحـاقهم بالمدرسة ، ومن المفـروض أن يكون عمـل المدرسـة متممـا لعمـل الأسـرة فـي هـذا المجـال ، فالطفل يتعلـم أشياء كثيـرة من أسرتـه ومن جماعـة الرفـاق ودور العبـادة ووسائـ ـل الإعـلام ، وعلـى المنهـج المدرسـي أن يـدرك ما يتعلمـه الأطفال خـارج المدرسـ ـة ، وأن يبـ ـادر إلـى تصويب مـا قد يكون لديهـم من أخطاء ، وأن يراعي ميولهم واستعداداتهم الخاصة ، وأن يتيح للمعلمين

إمكانية الوقوف على النشاط الاجتماعي لتلاميذهم ، وأن يتوخى تدريب التلاميذ على استخدام التفكير العلمي في معالجة مشاكلهم اليومية وعلى تقبل التغير ومجاراته وعدم اعتراض سبيله ، وغني عن البيان أن أي منهج تعليمي لا يمكنه الوصول إلى ذلك دون اهتمامه بالواقع الاجتماعي لتلاميذه وانطلاقه منه (وهيب سمعان وآخران 1966 م ، ومحمد جمال صقر 1971 م ، والدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة بدون ذكر تاريخ النشر) .

ثالثا - الأساس الثقافي :

يعتني الكبار في جميع المجتمعات البشرية بتربية الصغار وإعدادهم لمواجهة متاعب الحياة وتحمل أعبائها ، ويكون ذلك عن طريق مساعدة الخاف على الإلمام بثقافة السلف والانتفاع بمضامينها ، فالصغار يولدون مجردين من المعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات ، ويتولى الكبار مهمة تكييفهم وفق المعايير الثقافية المحلية السائدة ، ففي العصور القديمة كان التراث الثقافي محدودا ، وكانت الإجراءات التربوية بسيطة إلى أبعد الحدود ، فالحياة مدرسة ، والخبرة منهج تعليمي ، والوالدان معلمان ، والملاحظة والممارسة من أبرز طرق التدريس ، وفي هذا الإطار لم يكن من العسير يومئذ أن يتعلم الذكر من أبيه الرماية والصيد والزراعة ، وأن تتعلم الأنثى من أمها التدبير المنزلي ورعاية الأطفال ، وتلك هي المعالم الأولية للتربية بمفهومها التقليدي ، وأما في العصور الحديثة فقد نمت الثقافة ، وازدهرت العلوم ، وكثرت الفنون ، وتراكمت المعرفة ، وتعقدت التربية ، وأصبح إمداد الصغار بالقسط الكافي من ثقافة الكبار أمرا يستلزم بالضرورة إنشاء مؤسسة اجتماعية مكرسة لهذا الغرض ، فجاءت المدرسة بتدابيرها التربوية الجديدة للقيام بتنشئة الصغار في أحضان تراثهم الثقافي ، وغدت المعطيات الثقافية بشطريها المادي والمعنوي من الدعائم الأساسية في بناء المناهج التعليمية (الدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، وتوما جورج خوري د . 1983 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة بدون ذكر تاريخ النشر) .

رابعا - الأساس النفسي :

يتوخى العمل التربوي المدرسي بمحتوياته المنهجية المنتقاة تهيئة الصغار ليكونوا مجتمع الكبار في المستقبل ، ولا ينتظر في أي حال من الأحوال أن تتحقق هذه الغاية الإستراتيجية العليا في نظام تعليمي تغاضت مناهجه التربوية عن القدرات العقلية والخصائص النفسية والفروق الفردية لدى التلاميذ المنتمين إليه ، وإذا كانت التربية المدرسية قد اضطلعت بمسؤولية

تشكيل النشء وفق مطالب وسطه الاجتماعي الراشد ، فإن جميع المناشط التربوية المدرجـة فـي أي سياق تعليمي تبوء بالفشل الذريع عند تقصيرها في الاستجابة لطبائع المتعلمين ومراحل نموهم وشروط تعلمهم ، وهناك نظريات تربوية قديمة وحديثة وليدة المذاهب الفلسفية التي بحثت في طبيعة الإنسـان ومصيره والغاية من وجوده ، وفي ضوء هذه النظريات تبلورت فلسفة التربية ، وتنوعت الاتجاهـات العلمية المتعلقة بفنون الرعايـة والتنشئـة والتثقيـف والتهذيـب ، واشتدت الحاجة إلى تعزيز العامل النفسي واعتماده في بناء المناهج التربوية وفي تطبيقها (وهيب سمعان وآخران 1966 م ، ومحمـد جمـال صقر1971 م ، والدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جـابر 1975 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م ، وأحمد زكي صالح 1988 م ، وأحمد حسين اللقاني 1989 م ، وجان بياجي ترجمة محمد بردوزي 1990 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة بدون ذكر تاريـخ النشـر) .

خامسا ـ الأسـاس الطبيعـي :

يعتبر المنهج التربوي بمفهومه العام بيئة اصطناعية مصغرة أوجدها المجتمع من أجل إعـداد أبناءه للحياة بالحياة نفسها ، ومن المفروض في هذا المجال أن يحظى الجانب الطبيعـي مـن البيئـة المحلية بقسط وافر من الاهتمام في صياغة الأهداف التربوية وفي وضع المحتويات التعليمية الملائمـة لتحقيقها ، فالموقع والمناخ والجبال والبحار والتلال والصـحاري والنباتـات والحيوانـات والمعـادن وخصائص التربة وما شاكل ذلك من ثروات الطبيعة ما ظهر منها وما بطن لا يمكن إغفالها فـي أي حال من الأحوال عند تخطيط المناهج التربوية بشتى المراحل التعليمية، والواقـع أن البيئـة الطبيعـة تتضمن الأشياء التي وجدها الإنسان في محيطه الطبيعي الذي نشأ فيه ، وأن البيئة الصناعية تتضـمن الأشياء التي صنعها الإنسان بيده وعقله في دائرة نشاطه الثقافي والحضاري بمدلوله الشامل ، وأنه لا مبرر لفصل البيئة الطبيعية عن البيئة الصناعية في بناء المنـاهج التربويـة ، وأن ضـعف ارتبـاط المقررات الدراسية بمشكلات البيئة الطبيعية يؤدي بالضرورة إلى إخفاق المدرسة في مساعدة أبنائهـا على التكيف والتوافق والانسجام وفق مقتضيات وسطهم الطبيعي بأشكاله وألوانه المختلفة (الـدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، وتومـا جـورج خـوري د . 1983 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلـزة بـدون ذكـر التاريـخ) .

إن مستقبـل الشعـوب في مـدارس أبنائهـا ، وعلى قـدر الإمكانيـات الماديـة والمعنويـة المسخـرة للتربية تكون نوعيـة الفرد وفاعلية المجتمع وحيوية الثقافة ، ومن المعلوم في بناء المناهج

التربويـة أن التربيـة أداة العصر في صنـع أفراده ، وأن المنهـج أداة التربيـة فـي تحقيـق أغراضها ، وأن نجـاح المنظومـة التربويـة بأسرهـا مرهـون بمـدى سلامـة المـنهج التربـوي واكتماله ، وأن قـراءة تحليليـة لأي منهـج تربـوي كفيلـة بكشـف النقـاب عن مستقبـل التلاميـذ الذين يدرسونـه ، وأن تخطيـط المناهـج التربويـة من أخطـر الأمور فـي الحيـاة الاجتماعيـة كلها ، لذلـك وجبت العناية في بنـاء المناهج التربويـة بالظـروف الفلسفيـة والاجتماعية والثقافيـة والنفسيـة والطبيعيـة الخاصة بالمتعلميـن ، وأصبحت بيئـة التلميـذ ومعالـم حياتـه الشخصيـة منطلقـا لجميـع المناشـط الصفيـة وغير الصفيـة الموجـة إليـه (توما جـورج خـوري د . 1983م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة بـدون ذكـر تاريـخ النشـر) .

* * *

عناصـر المنهـج التربـوي

يتكون كل منهج تربوي من الأهداف ومن المحتوى ومن طرق التدريس ووسائل التعليم ومن التقويم ، وتتفاعل هذه العناصر الأربعة متلاحمة ومتكاملة في كنف المنهج التربوي الذي تقدر قيمته بمدى تـوازن عناصره واتساق مدلولها وقوة مفعولها قلبا وقالبا .

<u>أولا</u> – الأهـداف :

يهدف كل نشاط تربوي في شكله وفي مضمونه إلى إحداث تغير نوعي في سلوك الأفـراد المعنيـين بالأمر فيه ، وعلى هذا الأساس يفترض أن تدور المناشط التربوية بصورها المختلفة حـول جملـة مـن التوقعات المنتظرة لنتائج معينة وثيقة الارتباط بالتغيرات النوعية السلوكية المراد إحداثها، ومن المعهود في التربية والتعليم بوجه عام أن العبارات اللغوية التي تصاغ فيها تلك النتائج النوعية السلوكية المتوقعة تسمى بالأهداف التربوية أو التعليميـة (روبرت ف . ميكر ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبـد الوهـاب نـادر 1967 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصـود الديب 1984 م ، وأحمد زكي صالح 1988 م ، وأحمد حسين اللقاني 1989 م) .

وقد حظيت الأهداف التربوية باهتمام كبير في المجتمعات البشرية القديمة والحديثة، وكانـت طبيعـة الحياة الاجتماعية في أي مجتمع تحدد له مساره التربوي وتملي عليه أهدافه التعليمية وعلى هذا المنـوال تشكلت للمجتمع الرعوي أهدافه وللمجتمع الزراعي أهدافه وللمجتمع الصناعي أهدافه ، وأصبحت أهـداف كل مجتمع وقفا عليه ومسخرة لخدمة أفراده ، والواقع أن الهدف التربوي يمثل نقطة البداية فـي تخطـيط المناهج التربوية وفي تنفيذها ، وهو أول مدخلات العملية التربوية كلها ، كما أنه الحصيلة النهائية المعبرة عن نجاح التعليم وبلوغه مكانه لدى المتعلمين ، ولا يغيب عن الأذهان أن أي فشل في تحديـد الأهـداف التربوية يترك آثارا سلبية عميقة الجذور في ثقافة المجتمع وفي حضارته ، كما أن النجـاح فـي تحديـد الأهـداف التربوية ينيـر للمربين معالـم الطريـق التربوي ، ويفتح للمجتمع أبـواب الرقـي والتقـدم والازدهـار (روبرت ف . ميكر ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهاب نادر 1967 م ، ومحمد صـلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م ، وأحمد حسين اللقاني 1989 م ، وفوزي طه إبـراهيم ورجـب أحمد الكلزة بدون ذكر تاريخ النشر) .

إن تحديـد الأهـداف التربويـة مسؤوليـة كبرى في ميدان التربية والتعليم ، ولا نجـاح في القيام بهذه المسؤولية دون الاعتماد على ذوي الكفـاءة والاختصاص ، ولا غـرور أن يفشـل نظـام تربـوي

في تكوين أبنائه طالما أن أهدافه ليست محددة بدقة ووضوح ، ولن يكون الهدف التربوي دقيقا وواضحا ما لم يرتكز في مدلوله اللفظي على وصف السلوك النهائي الذي يرجى وصول التلاميذ إليه حينما تتم الخبرة التعليمية بنجاح ، وعلى وصف السياق الذي يكتسب فيه ذلك السلوك ويستخدم في إطاره ، فالسلوك المنتظر وسياقه التنفيذي بعدان رئيسان في صياغة الأهداف التربوية (روبرت ف . ميكر ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهاب نادر 1967 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م) .

وجدير بالذكر أن الهدف التربوي الذي يصاغ في قالب لغوي عام سوف يكون قابلا للتأويل والتفسير في اتجاهات مختلفة ، وحينئذ تتعدد الخبرة التعليمية المختارة لتحقيقه، ويجد المعلم صعوبة كبيرة في إدراكه وفي توجيه التلاميذ إليه ، فنقل التراث الثقافي ، وتنمية المسؤولية الاجتماعية ، وإعداد المواطن الصالح ، وبناء المجتمع ، وتأسيس الحياة الديمقراطية ، كلها أهداف تربوية فلسفية عامة يتعذر الوصول إليها في ميدان التربية والتعليم دون تحليلها وصياغتها في ألفاظ سلوكية إجرائية قابلة للتحقيق والتقويم في مواقف تعليمية معينة (محمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م ، وأحمد زكي صالح 1988 م) .

وهناك تصنيف للأهداف التربوية يتضمن المجال المعرفي والمجال الحركي والمجال العاطفي ، فالهدف الذي يتوخى تمكين التلميذ من استيعاب المعارف والمعلومات والمفاهيم الملائمة لمطالب نموه الفردي والاجتماعي هدف معرفي ، والهدف الذي يتوخى تمكين التلميذ من اكتساب المهارات الحركية والخبرات العملية الملائمة لمطالب نموه الفردي والاجتماعي هدف حركي ، والهدف الذي يتوخى تمكين التلميذ من تكوين المشاعر والاهتمامات والميول والاتجاهات والقيم والعواطف الملائمة لمطالب نموه الفردي والاجتماعي هدف عاطفي ، ومن نافلة القول أن لكل مجال مستوياته المتدرجة من الأدنى إلى الأعلى ، وأن اعتماد التصنيف في صياغة الأهداف التربوية يسمح للمعنيين بالأمر في حقول التربية والتعليم بضبط الأنماط السلوكية التي يراد تدريب التلاميذ عليها ، وبمراقبة الخطوات المرحلية التي يقطعها التلاميذ في طريقهم إلى بلوغ الغايات التربوية المنشودة (محمد جمال صقر 1971 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، و Viviane et Gilbert de Landsheere 1977 م ، وتوما جورج خوري د . 1983 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م) .

ومن الناحية المنهجية يعتبر تحديد الهدف خطوة استراتيجية أولى في كل عمل بشري منظم ومستنير ، وليس من اليسير أن يجني الإنسان ثمار نشاط لا يعرف أهدافه ، فكل

من يجهل المكان الذي يريد أن يذهب إليه قد ينتهي به المطاف إلى مكان آخر ، فالهدف يستحضر الإرادة ويشد الانتباه ويستثير العزيمة ويحرك الدافع ويوجه الجهد ويعين على اتخـ ـ ـاذ التدابيـ ـ ـر اللازمـة لترتيب العمل وإنجازه ، ويوجد في التربية والتعليم هدف درس وهدف مجموعة من الدروس وهدف مقرر دارسي في مادة تعليمية وهدف صف تعليمي وهدف مرحلة تعليمية وهدف نظام تربوي برمته ، وأي هدف خاص أو عام يتحقق في التربية والتعليم على المدى القصير أو على المدى الطويل يصبح وسيلة لتحقيـق أهداف أخرى ، فالأهداف التربوية نمائية مرحلية انتقائية دائمة التغير مدى الحياة بالنسبة إلى الإنسان ، ولا وجود في العمل التربوي لأهداف غائية نهائية ختامية طالما أن التربية هدف نفسها ، وأنها طريق مختـار لتعديل سلوك الفرد وتهذيبـ ـ ـه ، ومـ ـن معايير الأهـداف التربوية الصالحـة ما يلي (روبرت ف . ميكر ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهاب نادر 1967 م ، ومحمد لبيب النجيحي 1967 م ، وأحمـد كمـال أحمد وعدلي سليمان 1972 م ، والدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جـابر 1975 م ، وفـؤاد سـليمان قـلادة 1976 م ، و Louis D'Hainaut 1977 م ، و Vivane et Gilbert de Landsheere 1977 م ، وتوما جورج خوري د . 1983 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديـب 1984م ، وأحمد حسين اللقاني 1989م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة بدون ذكر تاريخ النشر) :

1. أن تصاغ بوضوح وجلاء في ألفاض سلوكية أدائية .
2. أن ترتكز على فلسفة تربوية اجتماعية أصلية .
3. أن تتكامل في تلازم وتوافق وانسجام .
4. أن تكون واقعية ميسورة التطبيق في الظروف العادية .
5. أن تقوم على أسس نفسية وتربوية سليمة .
6. أن تنطلق من إمكانيات المتعلم واحتياجات المجتمع .
7. أن تسعى لتحقيق نمو متواصل لدى المتعلم .
8. أن تشمل جميع جوانب النمو في شخصية المتعلم .
9. أن تناسب الأعمار الزمنية والعقلية للمتعلمين .
10. أن تنبع من خبرة المجتمع وأصالته .
11. أن تكشف عن المسالك التربوية المختارة .
12. أن ترتبط بالخطة التنموية الشاملة في البلاد .
13. أن تساير روح العصر ومعطاياته العلمية الحديثة .

14.أن يشترك في وضعها المعنيون بالأمر جميعا .

15.أن تبوب بطريقة منهجية واضحة .

16.أن تقبل التعديل والتغيير في ضوء المطالب المستجدة .

ويلاحظ في اشتقاق الأهداف التربوية وفي صياغتها أن الهدف التربوي نزعة إصلاحية طارئة تتحول إلى رغبة ثابتة ثم إلى خطة للعمل ، وأنه موقف تعليمي واقعي يكشف عن المستوى الأدنى المقبول ، وأنه وصف لنتيجة عملية مقصودة قبل أن يكون ملخصا لمعلومات نظرية تحشى بها أذهان التلاميذ الأبرياء ، وأن قوة الهدف التربوي تكمن في ارتكازه على الأسس العلمية المعتمدة في بناء المنـاهج ، وأن العنايـة بالأهداف التربوية أمر بالغ الأهمية في البلدان المتقدمة لتظل محافظة على تقدمها وفي البلدان المتـأخرة لتتمكـن من اجتيـاز مرحلة التأخـر (روبرت ف . ميكر ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهـاب نـادر 1967 م ، ومحمد لبيب النجيحي 1967 م ، وأحمد كمال أحمد وعدلي سليمان 1972 م ، ومحمد صلاح الـدين علي مجاورو فتحي عبد المقصود الديب 1984 م) .

ثانيا - المحتـوى :

يوصف المحتوى التعليمي بأنه ما يقدم إلى التلاميذ ليتعلموه ويتفاعلوا معه ويتأثروا به في حياتهم الفردية والاجتماعية حاضرا ومستقبلا ، وهو يتضمن جميع الخبرات المعرفية والحركيـة والعاطفيـة المختارة لتمكين المتعلمين من النمو الشامل والمتكامل في إطار الأهداف التربوية المنشودة بالنسبة إليهم ، وعلى هذا الأساس تعتبر الخبرة التعليمية المربية جوهرالمحتوى التعليمي وركيزة بنائه ، وهي تعني بصورة مجملة ما يمر به التلميذ فيتعلمه عن تجربة وينتفع به في تعلم خبرات لاحقة ، وهنـاك خبـرة تعليمية مربية وخبر تعليمية غير مربية ، والفرق بين الخبرتين في بناء المناهج التربويـة أن الخبـرة التعليمية المربية تؤدي إلى نمو شخصية الفرد في الاتجاه الصالح له و لمجتمعه ، وأما الخبرة التعليمية غير المربية فتؤدي إلى انحراف شخصية الفرد عن جادة الطريق المرسوم له تربويا ، وعلـى سـبيل المثال في هذا المضمار مرور التلاميذ بخبرات الغش في الامتحانات والكذب في المعاملات والجـور في التقويم والسرقة والعنف والتخريب وما شاكل ذلك من الخبرات التعليمية غير المربية التي يتشربها أبنـاء المـدارس في أحضـان المناهـج التربوية المتعنفـة ، ومن أبرز خصائص الخبرة التعليميـة المربية ما يلي (رالف ن . وين ترجمة محمد علي العريان 1964 م ، ووهيب سمعان وآخران 1966 م ، ومحمد لبيب النجيحي 1967 م ، ومحمد جمال صقر 1971 م ، والدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ويحـي حامـد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، وفؤاد سليمـان قلادة 1976 م ، ومحمـد صلاح الدين علي مجاور وفتحي

عبد المقصود الديب 1984 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلازة بدون ذكر تاريخ النشر) :

1. تتأثر الخبرة التعليمية بالخبرات السابقة وتترك أثرا طيبا ومثمرا في الخبرات اللاحقة .
2. تصطبغ الخبرة التعليمية المربية بالصبغة الاجتماعية في مظهرها ومخبرها ومسلكها ومرماها.
3. تعتبر الخبرة التعليمية المربية قوة متحركة نحو هدف معين ينتفع به الفرد والمجتمع .
4. تقدر قيمة الخبرة التعليمية المربية بقيمة الهدف التربوي الذي تتجه إليه .
5. تنشأ الخبـرة التعليمية المربيـة من تفاعل حيوي إيجابي بين معطيات الفـرد ومعطيـات البيئـة المحيطـة بـه .
6. ترتبط الخبرة التعليمية المربية ارتباطا وثيقا بالحاجات الفردية والمطالب الاجتماعية .
7. تتتابع الخبرات التعليمية المربية عموديا وتتكامل أفقيا متحرية الإبداع والابتكار والتجديد والجودة .
8. تنشد الخبرة التعليمية المربية تعديل سلوك الفرد وتتوخى سلامة نمو شخصيته .
9. تحرك الخبرة التعليمية المربية دوافع الفرد وتوقظ ميوله وتغذي مواهبه وتنمي ذكاءه وتفتح له آفاقا مستقبلية واسعة .
10. تكون الخبرة التعليمية المربية فاعلة ومنفعلة في تيار واحد متدفق يضمن للفرد حسـن التكيـف والاتزان والتوافق والانسجام .

ولا يغيب عن الأذهان في مجال الخبرات التعليمية المربية وغيـر المربيـة أن الخبـرة التعليميـة المباشرة خبرة يمر بها الفرد مرورا ماديا أو نفسيا أو هما معا ، وأن الخبرة التعليمية غيـر المباشـرة خبرة يرثها الخالف عن أسلافه ، وأن الذي يمر بخبرة تعليمية سارة يعاني لذة سرورها، وأن الذي يمر بخبرة تعليمية ضارة يعاني ألم ضررها ، وأن جميع الأعمال التي يقوم بها الأفراد ولا يدركون نتائجها لا تؤدي إلى اكتساب خبرات تعليمية بالنسبة إليهم ، وأن هناك خبـرة تعليميـة مصاحبـة ، وهي ما يتعلمـه المرء على هامـش الخبـرات التعليميـة الأصليـة الموجهـة إليـه (رالـف ن . ويـن ترجمة محمد علي العريان 1964 م ، ووهيب سـمعان وآخـران 1966 م ، ومحمـد لبيـب النجيحـي 1967 م ، والدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م) .

ومـن الضروري فـي التربيـة الحديثـة أن يعتني المحتـوى التعليمـي بـالخبرات التعليميـة المباشرة لكونها أبلغ تأثيرا في نفـوس المتعلمين من الخبرات التعليميـة غير المباشـرة ، ولا يعنـي

ذلك في أي حال من الأحوال أن تتخلى المناهج التربوية المعاصرة عن الخبرات التعليمية غير المباشـرة بحجة انخفاض مردودها التربوي مقارنة بالخبرات التعليمية المباشرة ، فالتلاميذ يستفيدون مـن الخبـرات التعليمية التي مر بها غيرهم في الانتفاع بما يجنونه من الخبرات التعليمية التي يمـرون بهـا ، كمـا أن الخبرات التعليمية غيـر المباشرة تندرج في إطار المعارف النظرية المجردة بالنسبة إلى الذين لم يمـروا بها ، وهي مستخلصة من خبرات عملية مباشرة مر بها آخرون في مواقف تعليمية معينة ، وكل معرفـة نظرية مشتقه من خبرة عملية مباشرة لا يمكن الاعتراض عنها في حقول التربية والتعليم مـادام تـراكم المعارف البشرية أمرا طبيعيا ومألوفا في الحياة الإنسانية التي تستنير فيها الأجيـال اللاحقـة بـالخبرات التعليمية التي مرت بها الأجيال السابقة ، ومع أن بعض المعطيات النفسية التعليمية تؤكد أن نسبة نسـيان المعارف النظرية التي يتلقاها التلاميذ في مقرراتهم الدراسية تصل إلى 50 % بعد مرور سنة وإلى 80% بعد مرور سنتين ، فإن أي منهج تربوي مطالب بتمكين أبنائه من الحصول على قسـط معرفـي نظـري مستمد من أرقى الخبرات التعليمية غير المباشرة ، ولكي يرتفع مردود الخبرة التعليمية غير المباشرة فـي المحتوى التعليمي يتعين تقديمها إلى التلاميذ في مواقف تعليمية حيوية معززة بألوان من الخبرة التعليميـة المباشرة ، وهناك طريقتان لتنسيق الخبرات التعليمية داخل المحتوى التعليمي تعتمد إحداهما على الترتيب المنطقي للمادة الدراسية ، وتعتمد الأخرى على الأوضاع النفسية للتلاميذ المعنيين بالأمر في التـدريس ، ولا يوجد تعارض بين الطريقتين في بناء المناهج التربوية، والعلاقة بينهما شبيهة إلى حد بعيـد بعلاقـة الوسيلة بالغاية أو البداية بالنهاية ، ومن الشروط المعيارية الأساسية التي يقوم عليها اختيـار المحتويـات التعليمية ما يلي (وهيب سمعان وآخران 1966 م ، ومحمد لبيب النجيحي 1967 م ، ومحمد جمال صـقر 1971 م ، والدمرداش سرحان ومنيركامل 1972 م ، وجابر عبد الحميد جابر 1972 م ، ونيللر ج . ف . ترجمة محمد منير مرسي وآخرين 1972 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبـد المقصود الديب 1984 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلازة بدون ذكر تاريخ النشر) :

1. أن يتيح المحتوى التعليمي للتلاميذ فرصا عديدة يمارسون فيها نمط السلوك الذي يتضـمنه الهـدف التربـوي المقصـود .
2. أن يجد التلاميذ في المحتوى التعليمي ما يرضيهم ويشبع حاجاتهم أثناء ممارستهم السلوك المطلوب لتحقيق الهدف التربوي المراد الوصول إليه .
3. أن يكون السلوك الممارس في إطار المحتوى التعليمي ملائما لأعمار التلاميـذ الزمنيـة والعقليـة ومرتبطا بقدراتهم الفردية وظروفهم الخاصة .

4. أن يخضع المحتوى التعليمي لمبادئ فاعلية التعلم بغض النظر عن تعدد المحتويات التعليمية المؤدية إلى نفس النتيجة التربوية أو تعدد النتائج التربوية المأخوذة من نفس المحتوى .
5. أن يعتني المحتوى التعليمي باهتمامات التلاميذ وميولهم الفطرية والمكتسبة في كـل مرحلـة مـن مراحل نموهم على انفراد .
6. أن يساير المحتوى التعليمي الفروق الفردية لدى التلاميذ باعتماده على التنوع و التدرج في الخبرات التعليمية المختارة .
7. أن يدفع المحتوى التعليمي التلاميذ إلى اكتساب العادات السلوكية والفكرية المرغوب فيها .
8. أن يتضمن المحتوى التعليمي خبرة تعليمية رفيعة تعزز إقبال التلاميذ على ينابيع العلم والمعرفة .
9. أن يسعى المحتوى التعليمي لرفع معنويات التلاميذ وتدريبهم على استخدام الأساليب العلميـة فـي التفكير والعمل .
10. أن يحرص المحتوى التعليمي على إعداد التلاميذ لمجاراة التقدم العلمي بأشكاله وألوانه المختلفة .
11. أن يتقيد المحتوى التعليمي ببيئة التلاميذ وبمطالب نموهم البدني والنفسي والاجتماعي.
12. أن يخدم المحتوى التعليمي أهداف المنهج التربوي في ظل معطيات علم النفس الحـديث وعلـوم التربية المعاصرة .

ومن المعهود في بناء المناهج التربوية أن اختيار المحتوى التعليمـي عمليـة شـائكة ومتراميـة الأطراف ولا يمكن إجراؤها بمعزل عن الأسس العلمية المعتمدة في بناء المناهج ، وأن تحديد الأهداف التربوية بوضوح وجلاء يكشف عن طبيعة المحتويات التعليمية الملائمة لتحقيقها ، وأن كل تلميذ يعمل على شاكلته ، ويتعلم بالطريقة التي تناسبه ، ويأخذ من الخبرات التعليمية مـا يريـد أن يأخـذه ، وأن المجتمع ينتظر من مؤسساته التعليمية إمداده بأفراد مؤهلين للتكيف معه وقادرين علـى حـل مشـاكله وإعادة تشكيله وبعث الحياة فيه من جديد ، ومن هذا المنطق يكون الخلل في المحتويات التعليمية فشلا تربويـا ذريعـا تعانـي الأجيـال الصاعدة مغبـة نتائجـه ، ويقاسي المجتمـع عواقبـه الوخيمـة عاجلا أو آجلا (وهيب سمعان وآخران 1966 م ، ومحمد جمال صقر 1971 م ، وأحمد حسين اللقاني 1989 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة بدون ذكر تاريخ النشر) .

ثالثا - الطـرق والـوسـائل :

ترتبـط طرق التدريـس ووسائل التعليم ارتباطا وثيقا بنوعيـة الأهداف التربوية وبطبيعـــة

المحتويات التعليمية المختارة لتحقيقها ، وليس من اليسير في أي حال من الأحوال فصل الطريقة والوسيلة عن الهدف والمحتوى ، ففي التربية القديمة اعتنت المناهج التعليمية بالمقررات الدراسية وبجودة الإلقـاء ودقة التلقين وحسن التلقي ، فانتشرت طرق التدريس ووسائل التعليم المساعدة على حشو أذهان التلاميـذ بأكبر قدر ممكن من المعارف النظرية المنتقاة من تراثهم الثقافي ، وكان تفوق التلميـذ فـي تحصيلـه الدراسي مرهونا بمـدى قدرته على الحفظ والتكرار والتذكر و الاستظهار ، وفي التربية الحديثة أصبحت المناهج التعليمية تدور حول الطفل والمجتمع ومشاكل الحيـاة اليوميـة ، وأشـاد المربـون بالمهـارات والمواهب والاهتمامات والميول والاتجاهات والقيم ، فازدهرت طرق التدريس ووسائل التعليم الرامية إلى تأكيد إيجابية التلميذ في وسط المدرسي وإلى تحقيق أفكار المربين المنادين بالتربية والتعليم عـن طريـق النشاط والعمل ، ويبدو أن المربين القدامى بالغوا في استخدام طرق التدريس ووسائل التعليم اللفظية ، وأن المربين المحدثين بالغوا في استخدام طرق التدريس ووسائل التعليم العملية ، وأن المناهج التربويـة فـي المجتمعات الراقيـة قد استفـادت من تطرف الاتجاهيـن ، فليس كل قديم فاسـدا وليس كـل جديـد صالحـا للاستعمـال (روبرت ف . ميكـر ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهـاب نـادر 1967 م ، ومحمد لبيب النجيحي 1967 م ، ومحمد جمال صقر 1971 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جـابر 1975 م ، وقسطندي نقولا أبو حمود 1982 م ، وإسماعيل محمود القباني 1984 م ، وجان بياجي ترجمة محمد الحبيـب بلكـوش 1988 م ، وأحمد الحسين اللقاني 1989 م ، وأنطوان م . الخوري بدون ذكر تاريخ النشر) .

ولكي تتحقق الغايات الاستراتيجية المتوخاة من استثمار طرق التدريس ووسائل التعليم فـي المنـاهج التربوية يتعين على جميع المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة أن يكونوا فنانين مبدعين فـي معالجـة المحتويات التعليمية وفي اختيار طرق التدريس ووسائل التعليم التي تمكنهم مـن أداء المهـام التربويـة المنوطـــة بهـــم ، وعلـــيهم أن يـــدركوا أن طـــرق التـــدريس ووســـائل التعلـــيم الجيـــدة لا تبرر قصور المحتويات التعليمية ولا تغطي عيوبها ، وأن رقي المحتويات التعليمية لا قيمة لـه عنـد انحطاط طرق التدريس ووسائل التعليم ، وأن صلاحية طرق التدريس ووسائل التعلـيم تقـاس بمـدى مرونتهـا ودقتهـا العلمية ومسايرتهـا الأهـداف التربويـة والمحتويات التعليميـة وأعمـار التلاميـذ الزمنيـة والعقليـة ، وأن هنـاك تفاعلا تربويـا تكامليـا مثمـرا وقـوي المفعـول بيـن طـرق التدريـس ووسائـل التعليـم ، وأن علوم العصر الحديـث قد أمـدت قطاع التربية والتعلـيم بوسـائل سمعيـة وبصريـة متنوعـة يمكـن الانتفاع بها فـي رفـع المـردود التربـوي لطـرق التدريـس ،

ومن مزايـا الوسائـل السمعيـة والبصريـة المعتمدة في التربية والتعليم ما يلـي (بول ر. وندت ترجمة أحمد محمود طنطاوي 1963 م ، وروبرت ف . ميكر ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهاب نادر 1967 م ، ومحمد لبيب النجيحي 1967 م ، والدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، وفتح الباب عبد الحميد سيد وإبراهيم ميخائيل حفـظ ا 1976 م ، وقسطندي نقولا أبو حمود 1982 م ، وبشير عبد الرحيم الكلوب 1988 م ، وأحمد حسـن اللقـاني 1989 م ، وجون و . باكمن ترجمة مصطفى بدران بدون ذكر تاريخ النشر ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلـزة بدون ذكر تاريخ النشر) :

1. توفير خبرات تعليمية حية ووثيقة الصلة بالواقع .
2. عرض أساليب أداء المهارات المراد اكتسابها .
3. تقديم أنماط مختلفة من الخبرات التعليمية الجديدة .
4. إمكانية استرجاع الخبرات التعليمية الجديدة .
5. إطالة مدة الاحتفاظ بالمقررات التعليمية المدروسة .
6. توسيع دائرة النشاط التعليمي كما وكيفا .
7. تضييق مكان اللفظية في التدريس .
8. توطيد العلاقة بين الوسط المدرسي والوسط الاجتماعي .
9. تهيئة أجواء تعليمية جذابة ومشرقة .
10. إثارة الانتباه وتقوية الدافع إلى التعلم .
11. إيقاظ الميول و تنشيط الملكات العقلية .
12. تنويع المثيرات الحسية في البيئة التعليمية .

و يعتبر النجـاح في انتقاء طرق التدريـس ووسائـل التعليـم عاملا مساعدا على النجـاح فـي تنظيم الخبـرات التعليمية وفي تحديد الكيفيـة التي يتلقى بها التلاميذ المقرر الدراسي ، وعلـى قـدر صلاحيـة طرق التدريـس ووسائـل التعليـم في المنهـج التربـوي تتهيـأ للمعلمين فرص تبسـيط المعـارف المعقدة ، وتتوفر للتلاميذ حظوظ المشاركـة والفهـم والاستيعـاب ، وبذلك ترتفع فاعليـة النشاط المدرسي ، وتزخر الحيـاة التعليمية بالجاذبيـة والتشويـق ، ومن الضـروري فـي التعلـيم الأساسي على وجه الخصوص أن تحظـى المناهـج التربويـة بعنايـة منقطعة النظير ، وأن يكـون المعلم ملمـا بتقنيات طرق التدريـس ووسائـل التعليـم إلماما كافيا ، وأن يكـون مدربـا عليهـا ومؤهـلا لاستعمالها قبل شروعه ا في العمـل التعليمي ، ومما يؤخذ بعين الاعتبار في هذا المضـمار أن المنهج التربوي الصالـح يفقد قيمتـه بفقـدان كفاءة المعلم في التدريس ، وان طـرق التـدريس ووسائل التعليم تكون عديمـة الجـدوى أثناء استخدامها في غير محلها ، وأن الفروق الفرديـة بيـن

التلاميذ تظل قائمة مهما تنوعت طرق التدريس وتعددت وسائل التعليم ، وأن إخلاص المعلم فـي عملـه يساعده على اجتياز العقبات التي تعترض سبيله ، وأن الذي لا يرتوي من معين التربية يكون عاجزا عـن القيام بتربية غيره ، وأن التقدم الثقافي والحضاري لا يتحقق في مجتمع تأخر نظامه التربوي (رالـف ن . وين ترجمـة محمد علي العريـان 1964 م ، وأوكونور دي . جي . ترجمة محمد سيف الـدين فهمـي 1972م ، ونيللر ج . ف . ترجمة محمد منير مرسي وآخرين 1972 م ، ويحيى حامد هندام وجابر عبد الحميد جـابر 1975 م ، وجان بياجي ترجمة محمد الحبيب بلكوش 1988 م ، وأنطوان م . الخوري بدون ذكر تاريخ النشر) .

رابعا – التقويـم :

يرتبط مصطلح التقويم لغة بموضوع القيم ، ويتضمن في نفس الوقـت معنى التعديـل وإزالة الاعوجاج ، وأما في التربية والتعليم فيقصد بمفهوم التقويم معرفة ما حققه التلاميذ مـن تقـدم نحـو الأهداف التربوية المنشودة ، ومن وسائل التقويم الملاحظة والاختبار ، ويشترط فيهمـا الموضـوعية والصدق والثبات ، وتتحقق الموضوعية في الوسيلة التقويمية بعدم تـأثر النتائـج المحصـل عليهـا بالعوامل الذاتية للقائم بالتقويم ، ويتحقق الصدق في الوسيلة التقويمية بأن تقيس فعلا ما وضعت لقياسه بمعزل عن المؤثرات الدخيلة في عملية القياس ، وأما الثبات في الوسيلة التقويمية فيعنـي أن تكـرار استعمالها في نفس الظروف يؤدي إلى نفس النتائج وفي غياب الموضوعية والصدق والثبات بالنسـبة إلى الوسائل التقويمية بوجه عام يكون التقويم خاطئا ، وتكون نتائجه مغرضة ومضللة وبعيدة كل البعد عـن جـادة الطريـق (عبد العزيز القوصي وزميلاه 1956 م ، والسيد محمد خيري 1957 م ، والـدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، وفوزي طه إبـراهيم ورجـب أحمـد الكلـزة بـدون ذكـر تاريـخ النشـر) .

ويعتبر التقويم التربوي مجموعة من الإجراءات المنهجية القياسية الرامية إلى تقدير القيمة الكميـة والكيفية للأشياء المراد تقويمها ، وبعبارة أخرى هو جملة من الأحكام التقديرية التي يـوزن بهـا أي شيء في المنظومة التربوية ، كما أنه جزء لايتجزأ من أي نشاط تعليمي تتيحه المدرسة لأبنائها ، وفي هذا المضمار يعد التقويم خطوة عملية معيارية تسمح للمربين بالوقوف على الآثار التي أحدثتها الوسائل التربويـة المتبعة لبلوغ مقاصـد المنهج التربوي ، وتدور أهداف التقويـم في التربية والتعليم حـول النقـاط التاليـة (عبد العزيز القوصي وزميلاه 1956 م ، ووهيب سمعان وآخران 1966 م ، ومحمـد صـلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب 1984 م ، وأحمد حسين اللقاني 1989 م ، وفوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة بدون ذكر تاريخ النشر) .

1. تحديد المردود التربوي كما وكيفا مقارنة بما يتوقعه المجتمع من منظومته التربوية .

2. إدراك مـدى الإنجـازات التي حققتها العمليـة التربويـة طبقـا للأهـداف الإسـتراتيجية الموضوعـة لهـا .
3. دعـم النشاط التربوي وتهذيبه وتعهـده بالعناية والرعايـة والتحسين والتجديـد .

وتتألف عملية التقويم في المنهج التربوي من التشخيص والعـلاج والوقايـة ، ففي التشـخيص تظهر نقاط القوة ونقاط الضعف ، وفي العـلاج تظهر الحلول المقترحة للاستفادة مـن نقـاط القـوة والتغلب على نقاط الضعف ، وفي الوقايـة تظهر التدابير الاحتياطية المطلوبة لتدارك الأخطاء وتجنب أضرارها ، وهناك تقويم تكويني وتقويم تجميعي ، ويعني ذلك فـي التربية والتعليم أن التقويم التكويني آني يكون أثناء التدريس أو في نهايته ، وأمـا التقويـم التجميعي فيكون في نهاية العام الدراسي أو في نهاية المقرر التعليمي ، ويستحسن الاعتماد على النوعين خلال تطبيق المناهج التربويـة فـي شـتى المراحـل التعليميـة ، وترتكز عمليـة التقويـم بنوعيـه التكوينـي والتجميعـي علـى الأسـس الأربعـة المواليـة (عبد العزيز القوصي وزميلاه 1956 م ، والدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ومحمد صلاح الديـن علي مجاور وفتحي عبد المقصـود الديب 1984 م ، وفوزي طـه إبراهيـم ورجب أحمـد الكلـزة بـدون ذكـر تاريـخ النشـر) :

1. أن يشمل التقويم جميع جوانب العملية التربوية .
2. أن يتكامل التقويم مع التدريس شكلا ومضمونا .
3. أن يستمر التقويم طيلة مدة الدراسة بالنسبة إلى التلميذ .
4. أن يكون التقويم اقتصاديا في الجهد والوقت والنفقة .

ومن نافلة القول أن للتربيـة أهدافـا تتجاوز مجـرد النجاح في الامتحانات المدرسـية ، ومـادام التقويـم شامـلا ، فمن الضروري أن يتطرق إلى نمـو التلميـذ في جميع أوجه النشـاط التربـوي المتاحة له ، وأن يتنـاول في نفس الوقت كـل نتائج العمليـة التربويـة دون الاكتفـاء بالتحصـيل المعرفي مهما كانت قيمتـه ، وعلى هذا الأسـاس يمتد التقويـم في المناهج التربوية الحديثـة إلـى التغيـرات التي تحدثهـا التربية في ميـول التلميذ وفي اتجاهاتـه وفي قيمـه الأخلاقيـة والجماليـة وفي قدراتـه العقليـة وفي طرائـق تفكيره وفي نظرتـه إلى الحياة بأشكالهـا المختلفة ، وللتقويـم معيار فـردي المرجع تقارن فيه درجـة التلميذ بمستواه في الماضي أو بمحكات موضوعية خاصة ، ومعيار جماعـي المرجع تقارن فيه درجـة التلميذ بدرجـة زملائـه في نفـس الاختبـار ، وتمـر عمليـة التقويـم فـي مسلكهـا المنهجـي بالخطـوات المرحلية الآتيـة (عبد العزيز القوصي وزميلاه 1956 م ، ووهيب سمعان وآخـران 1966 م ، والدمرداش سرحان ومنير كامل 1972 م ، ومحمـد صلاح الديـن

علـي مجـاور وفتحـي عبـد المقصـود الديـب 1984 م ، وفـوزي طـه إبراهيـم ورجـب أحمـد الكلـزة بـدون ذكـر تاريـخ النشـر) :

1. ضبط الهدف المراد تقويمه .
2. ترجمة الهدف إلى سلوك .
3. تحديد مواقف السلوك .
4. جمع أدلة السلوك .
5. تفسير الأدلة في ضوء الهدف .
6. تعديل المنهج في حدود النتائج .

وما يلاحظ في بناء المناهج التربوية أن عملية التقويم وثيقة الصلة بالأهداف والمحتوى وطـرق التدريس ووسائل التعليم ، وأن صياغـة الأهداف التربوية تستلزم إعداد الأسـاليب المنهجيـة الملائمـة لتقويمها ، وأن التقويم المنطقي المنظم قوة داخلية مساعدة على دفع التلاميذ إلى السير بخطى حثيثة نحـو الغايات التربوية المقصودة ، ويضاف إلى ذلك أن الواقع التربوي يتعذر إدراكه بدون تقويم ، وأن التربيـة الحقيقية يشكلها ما هو معمول به فعلا ، وأن التقويم يكشف عن مدى الفجوة التقليدية المعهودة بين ما يقال ومـا يمـارس فـي التربيـة(جورج م . بيل وآخران ترجمة محمـد علي العريان وإبراهيم خليـل شـهاب 1969 م ، ويحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر 1975 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبـد الحميـد الديب 1984 م ، وأحمد حسين اللقاني 1989 م) .

إن العناصـر الأربعـة التي يتكون منها البنـاء الهيكلـي لأي منهج تربوي تنصهر فـي بوتقـة واحدة أثناء العمل التعليمي ، فيؤثر كل عنصر منها في سائر العناصر ويتأثر بها ، وتترك عملية التفاعـل آثارها في المخرجات التعليمية ، ومن هذا المنطلق تظهر قيمـة المنهـج التربـوي خـلال تطبيقـه ، وتقاس صلاحيتـه بمدى صلاحيـة ما يأخذه التلاميذ منه ، وتكمن قوته في وضوح أهدافه وفـي جـودة محتواه وفي فعالية طرق تدريسه ووسائل تعليمه وفي دقة أساليب تقويمه ، وتعتبر إتاحة الفرص التعليمية للأجيال الصاعدة معيارا تقدميا حضاريا لدى الشعوب القديمة والحديثة ، فـالموارد البشـرية لا يرتقـي استثمارها بمعـزل عن التربيـة ، والرخـاء المـادي لا يثبـت في أي مجتمـع دون سـند فكـري وازدهار علمي والحياة الطيبة لا تتوفر في أحضان المجتمعات المتخلفة ، وبالمناهج التربوية المحكمة يعلو شـأن الفـرد ويسمو قـدر المجتمع ويتحقـق هنـاء الإنسانيـة كلهـا (رالف ن . وبين ترجمـة محمـد علي العريـان 1964 م ، و Mark Blaug 1970 م ، ومحمد جمال صقر 1971 م ، وأوكونور دي . جي . ترجمة

محمــد سيــف الديــن فهمــي 1972 م ، وجوسليــن د . ترجمــة محمــد قدري لطفي وآخـرين 1972 م ، ونيللــر ج . ف . ترجمــة محمــد منيــر مرســي وآخريــن 1972 م ، ويحيــى حامــد هنــدام وجابــر عبــد الحميــد جابــر 1975 م ، وفــؤاد سليمــان قــلادة 1976 م ، وقسطنــدي نيقــولا أبــو حمــود 1982 م ، وإسماعيــل محمــود القبانــي 1984 م ، وأحمــد زكــي صالــح 1988 م ، وعبــد الجليــل محمــد المحجــوب بــدون ذكــر تاريــخ النشــر) .

* * *

البرنامـــج التجريبـــي

انطلق الباحث في بناء البرنامج التجريبي من الأسس العلمية المعتمدة فـي بنـاء المنـاهج ، ومـن العناصر الرئيسية التي يتكون منها المنهج التربوي ، ومن المهارات اللغوية التعبيرية المعنية بالأمر فـي البحث ، وهي سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها ، وتماسك العبارات وعدم تفكيكها ، وعدم تكرار الكلمـات بصورة متقاربة ، وخلو الكلام من الأخطاء اللغوية .

وقد مرت عملية بناء البرنامج التجريبي بمرحلة صياغة الأهداف التربوية المراد إيصال المتعاملين في العينة التجريبية إليها ، ومرحلة اختيار المحتوى التعليمي الملائم لتمكين المتعلمين في العينة التجريبية من الوصول إلى الأهداف التربوية المقصودة ، ومرحلة انتقاء طرق التدريس ووسائل التعليم الناجعة في تنظيم المحتوى التعليمي المعروض على المتعلمين في العينة التجريبية ، ومرحلة تحديد أساليب التقويم الكفيلة بضبط تحرك المتعلمين في العينة التجريبية نحو الأهداف التربوية الموضوعة لهم .

1. صياغـة الأهـداف التربويـة :

بعد تطبيق البرنامج التجريبي ، وفي حدود إمكانياته المنهجية الخاصة به ، يتوقع الباحـث أن يصـل جميع المتعلمين في العينة التجريبية إلى الأهداف التربوية التالية :

ا. أن يعرض المتعلم أفكاره سليمة في تعبيره الشفوي أو الكتابي بأسلوب لغوي يفهم منـه السـامع أو القارئ الأبعاد الأساسية للأفكار المعروضة عليه .

ب. أن يعبر المتعلم عن أفكاره تعبيرا شفويا أو كتابيا بعبارات لغوية متماسكة وفق المستوى التعليمـي المدرسي الذي ينتمي إليه .

ج. أن يستخدم المتعلم الكلمات المرادفة في تعبيره عن أفكاره شفويا أو كتابيا دون تكرار أي كلمة أكثر من مرتين أثناء التعبير عن نفس الفكرة .

د. أن يتحدث المتعلم عن أية فكرة مدة ثلاث دقائق أو أن يكتب حولها 60 كلمة دون ارتكاب أكثر من خمسة أخطاء لغوية في حديثه أو في كتابته .

2. اختيـار المحتـوى التعليمـي :

يتضمن المحتـوى التعليمي جملـة من البرامـج الإذاعية المدرسية المختـارة لبلـوغ الأهـداف التربويـة المنشـودة ، وترتبط جميـع هذه البرامـج الإذاعيـة المدرسية ارتباطا وثيقـا بالمهـارات اللغوية التعبيرية المدرجة في البحث وبميول المتعلمين في العينة التجريبية وأذواقهم وقدراتهم الفردية ،

ويتولى المتعلمون في العينة التجريبية مهمة إعداد المواد الأولية للبرامج الإذاعية المدرسية ، ويقـوم الباحث بتدريبهم على تحريرها إعلاميا وعلى إلقائها إذاعيا ، ويكون التدريب فرديا أو جماعيا حسب ما يتطلبه كل برنامج إذاعي مدرسي على حدة ، وتدور البرامج الإذاعية المدرسية حول المحاور الآتية :

ا - الديـن : يقوم المعنيون بالأمر في العينة التجريبية بتحضير مقتطفات دينية متنوعة مستمدة مـن القـرآن الكريـم ومن الأحاديث النبوية الشريفة ومن المواعظ الشرعية الزاخـرة بـالحكم والعبـر والأمثال ، وبعد انتهائهم من عملية تحضير المقتطفات الدينية المتنوعة في محور الدين يعرضـونها على الباحث مكتوبة بأيديهم ليساعدهم على الإلمام بها وإدراك محتواها ، وليمكـنهم مـن إعـدادها وتنظيمها في صـورة برامـج إذاعيـة قصيـرة يمارسـون تقديمهـا بأنفسـهم خـلال نشـاطهم الإذاعـي المدرسـي .

ب - الأدب : يتوجه المتعلمون في العينة التجريبية إلى تراثهم الأدبي شعرا ونثرا ، فيختارون منه ما يروقهم من القصائد الشعرية اللطيفة والنصوص المسرحية الطريفة والحكايات والقصص والنـوارد والفكاهات ، ثم ينسجون من كل ذلك برامج إذاعية مدرسية متنوعة شكلا و مضـمونا ، و يتـوخى الباحث في محور الأدب على وجه الخصوص تشجيع المتعلمين في العينة التجريبية علـى الإنتـاج الأدبي الابتكاري ، فيرحب بكل محاولاتهم الابتكارية في نظم الشعر و في تأليف القصـص و فـي كتابة المسرحيات و في تدوين الهواجس و الخواطر و الانطباعات، و تأخذ جميع هـذه المحـاولات الأدبية الابتكارية بعين الاعتبار في النشاط الإذاعي المدرسـي .

ج - العلـم : يتطرق المعنيون بالأمر في العينة التجريبية إلى إعداد موضـوعات علميـة مختلفـة معتمدين على ما في حوزتهم من الكتب والصحف والمجلات ،ويتكفل الباحث بتدريبهم على معالجـة الموضوعات التي يقومون بتحضيرها وعلى تقنيات تبويبها وإدراجها في نشاطهم الإذاعي المدرسي ، وفي ضوء التوجيهات المنهجية اللغوية والإعلامية التي يتلقونها من الباحث يؤسسون برامج مدرسية متنوعة يقدمون فيها موضوعاتهم العلمية التي أنجزوها ، ومن الأمور الجديرة بالاهتمام في محـور العلم الوقاية والعلاج والتغذية والزراعة والصناعة والإعلام والاتصال والفضاء وما شاكل ذلك مـن فروع المعرفة العلمية التي جادت بها قرائح البشرية في عصورها القديمة والحديثـة .

د - المدرسـة : يراقـب المتعلمـون في العينة التجريبيـة النشـاط التربـوي فـي مؤسسـاتهم التعليميـة ، فيلتقطـون ما يعثرون عليه من الأخبار المدرسية المناسبة لنشاطهم الإذاعي المدرسي ،

ويجمعون التعليمات الإدارية التربوية المراد نشرها وتعميمها في أوساط التلاميذ ، ويطلبـون مـن زملائهم في الدراسة ومن معلميهم أن يقدموا إليهم ما يفيدهم من ملاحظات ومقترحات حول برامجهم الإذاعية المدرسية ، ومن كل هذه المعطيات الميدانية المتنوعة يحصلون على المادة الأساسية لجملـة من البرامج الإذاعية المدرسية المتعلقة بمحور المدرسة، ويسعى الباحث لتهيئـة الظـروف الماديـة والمعنوية الملائمة لتمكين المتعلمين في العينة التجريبية من إخراج برامج إذاعية مدرسـية واقعيـة مقتبسة من صميم حياتهم التعليمية في أحضان المؤسسة التربوية التي ينتمون إليهـا .

هـ . المجتمـع : يضطلع المعنيون بالأمر في العينة التجريبية بمهمة إعداد تشكيلة متنوعـة مـن البرامج الإذاعية المدرسية انطلاقا من معطيات الحياة الاجتماعية المحيطة بهـم ، ويمكـن أن تمتـد البرامج الإذاعية المدرسية المدرجة في محور المجتمع إلى نشاط التلاميـذ فـي محـيطهم العـائلي والاجتماعي وإلى حركة المؤسسات الإدارية والاقتصادية والثقافية وإلى عناصـر البيئـة الطبيعيـة ومظاهرها المختلفة ، وعلى الباحث أن يقود المتعلمين في العينة التجريبية إلى منابع المادة الإعلامية في الأوساط الاجتماعية ، وأن يوفر لهم ما يحتاجون إليه أثناء تطرقهم إلى التقاط المعلومات وتدوينها ومعالجتها وتحريرها وأثناء قيامهم بتقديمها في صورة برامج إذاعية مدرسية معبرة عن أوضـاعهم الاجتماعية الراهنـة .

3. انتقـاء طـرق التدريـس ووسائـل التعليـم :

يعتمد الباحث على طرق التدريس المبنية على النشاط العملـي والمحاولـة والخطـأ والحـوار والمناقشة خلال قيامه بتدريب المتعلمين في العينة التجريبية على إعداد البرامج الإذاعيـة المدرسـية وتقديمها ، ففي عملية جمع المعلومات الإعلامية يدربهم على التقنيات المنهجية المعهودة في البحـث عن المراجع واستخدامها وفي الاتصال بالآخريـن واسـتجوابهم وفـي إجـراء المقـابلات وإدارة التحقيقات ، ويدربهم في عملية التحرير الإعلامي على تصنيف المعلومات وتحليل المحتوى وكتابـة المقالات وصياغة التقارير ، وفي عمليـة الانتقاء الإذاعي يدربهم على الاسترسـال فـي القـراءة وعلى مراعـاة علامات الترقيـم وعلى التحكـم في الصوت طبقا لمقتضيـات الحـال وظـروف المقـال ، وتعتبر المهارات اللغويـة التعبيريـة الأربع المعنيـة بـالأمر فـ ـي البحـ ـث إطـارا مرجعيا لكل عمليات التدريب المكرسة لتمكين المتعلمين في العينة التجريبية من الإلمـام بالمراحـل الأساسيـة المعتمدة في جمع المعلومات الإعلامية وفي التحرير الإعلامي وفي الإلقاء الإذاعي .

ويختار الباحث من الوسائل التعليمية ما يساعد المتعلمين في العينة التجريبية على استيعاب المحتوى التعليمي المقدم إليهم، فيلجأ إلى الاستعانة بالكتب والصحف والمجلات والوثـائق الإداريـة لتمكـين المعنيين بالأمر في العينة التجريبية من الحصول على المادة الإعلامية الصالحة لبناء برامج النشـاط الإذاعي المدرسي ، ويستخدم المذياع والمسجلة السمعية في حلقات تدريبية ينظمها لصالح المتعلمـين في العينة التجريبية ، فيجمعهم في أوقات معينة للاستماع إلى برامج إذاعية عالميـة مختـارة مـن محطـات دولية للبث الإذاعي ، ويقودهم إلى الاستفادة من البرامج الإذاعية العالمية التي يسـتمعون إليها ، ثم يطلب منهم إعداد برامج إذاعية مدرسية تجريبية ، ويهيئ لهم ظـروف الاسـتماع إليهـا وإدراك نقائصها عن طريق التسجيل الصوتي ويطالبهم برفع مردود أدائهم الإذاعي المدرسـي فـي ضوء معالجة الأخطاء التي يرتكبونها أثناء إعداد البرامج الإذاعية المدرسية التجريبيـة ، وبعـد أن يصل المتعلمون في العينة التجريبية إلى القدرة على إنجاز برامج إذاعية مدرسية مناسبة ، يفتح لهـم الباحث الإذاعة المدرسية الداخلية ، فيدربهم على استعمال الأجهزة الصوتية ، ويدفعهم إلى الشـروع في نشاطهم الإذاعي المدرسي بالاعتماد على ملقط الصوت ومضخم الصوت والسماعة لنقل برامجهم الإذاعية المدرسية المنجزة من غرفة البث الإذاعي المدرسي الداخلي إلى فناء المدرسـة .

4. تحديـد أساليـب التقويـم :

يرتكز تقويم البرامج التجريبي على الملاحظة والاختبار ، فالملاحظة تكون في التقويم الآنـي أثنـاء تدريب المتعلمين في العينة التجريبية على المهارات اللغوية التعبيرية المراد إكسابهم إياهـا، فـيلاحظ الباحث بدقة واهتمام تحرك جميع المعنيين بالأمر في العينة التجريبية نحو الأهداف التربوية المنشـودة بالنسبة إليهم ، ويتوخى في ملاحظاته تسجيل أي تقدم أو تعثر يحدث لديهم فرديا أو جماعيـا ، ولكـي تصبح ملاحظة الباحث أسلوبا علميا مجديا في العمليات التقويمية يتعين عليه أن يربطها بهدف محدود ، وأن تكون ملاحظته منهجية موضوعية تتبعية مقصودة ومستمرة طيلة إجراء التجربة ، وفـي حـدود تحليل مضمون الملاحظات العلمية المسجلة حول نشاط المتعلمين في العينة التجريبية يتسـنى للباحـث تكييف البرامج التجريبي وتعديله وفق مستجدات الواقع التطبيقي ، وتنكشف له نقـاط القـوة ونقـاط الضعف في المحتوى التعليمي الذي يتلقاه المعنيون بالأمر في العينة التجريبية .

ومـن أساليب التقويـم التجميعـي يستند الباحث إلي الاختبـار ، فيقـوم باتخـاذ الإجـراءات المنهجيـة اللازمة لبناء اختبار شفوي واختبار كتابي لمعرفة مـدى تحقق الأهداف التربوية للمتعلمين

في العينة التجريبية ، ويدعى بالاختبار البعدي ، وهو ما يقدمه الباحث إلى المعنيين بالأمر في العينـة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التجريبي ، ويتناول الاختبار البعدي المهارات اللغوية التعبيرية المدرجة في المحتوى التعليمي ، فيقيس ما أحرزه المتعلمون في العينة التجريبية من تحسن في التعبير الشـفوي والتعبير الكتابي بالنسبة إلى المهارات اللغوية التعبيرية التي يتدربون عليها ، وعـن طريـق معالجـة معطيات الاختبار البعدي ومقارنتها بمعطيات الاختبار القبلي يصل الباحث إلى النتائج النهائية لنشـاط المتعلمين في العينة التجريبية ويكون في وسعه أن يحدد كفاية البرنامج التجريبي ، وأن يحكـم عليـه حكما علميا تقويميا موضوعيا وشامـلا .

إن البرنامج التجريبي بأهدافه التربوية وبمحتواه التعليمي وبطرق تدريسه ووسائل تعليمه وبأساليب تقويمه مكرس لتمكين المتعلمين في العينة التجريبية من إتقان المهارات اللغوية التعبيرية المتمثلة فـي سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها وفي تماسك العبارات وعدم تفككها وفي عدم تكرار الكلمات بصـورة متقاربة وفي خلو الكلام من الأخطاء اللغوية ، وعلى الباحث أن يراقب المعنيين بـالأمر فـي العينـة التجريبية أثناء اكتسابهم تلك المهارات اللغوية التعبيرية الأربع دون غيرهـا وأن يحصـر دوره فـي ملاحظتهم وتوجيههم وتحريضهم على الجد والانضباط في نشـاطهم الإذاعـي المدرسـي المكتـوب والمنطوق ، وأن يطالبهم باعتماد اللغة العربية الفصيحة في تحرير برامجهم الإذاعية المدرسية وفـي إلقائها ، وأن يمنعهم من استخدام اللهجات العامية واللغات الأجنبية في أي حال من الأحـوال .

* * *

الاختبـار القبلـي

عمد الباحث إلى بناء اختبار قبلي لضبط مستوى أفراد المجموعة التجريبية وأفـراد المجموعـة الضابطة في المهارات اللغوية التعبيرية المعنية بالأمر في البرنامج التجريبي ، وقـد تضـمن الاختبـار القبلي التعبير بنوعية الشفوي والكتابي ، وكان تقديمه إلى أفراد المجموعتين قبيل الشروع فـي إجـراء التجربة ، وفي هذا المضمار قام الباحث بتشكيل لجنة للاختبار القبلي تتكون من ثلاثة أساتذة فـي اللغـة العربية بنفس المؤسسة التعليمية المختارة لإجراء التجربة ، ولم يكن أساتذة لجنة الاختبار القبلي من الذين يقومون بتدريس أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة ، وأوضح الباحث لأعضاء لجنـة الاختبار القبلي الغاية المتوخاة من الدراسة الميدانية التي ينوي القيام بها حـول أثـر النشـاط الإذاعـي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ، وأطلعهم على الخطوات المنهجية التي يريد أن يتبعها فـي الاختبار القبلي ، وأسند إليهم مهمة تقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعـة الضـابطة فـي اختبارهم القبلي الشفوي والكتابي .

ففـي التعبير الشفوي اختبار الباحـث خمس صور عادية كبيرة الحجم وملونة ، وقام بعرضـها على أعضاء لجنـة الاختبار القبلي وعلى مفتـش لغة عربيـة في الطور الثالث من التعليم الأساسـي ، واستفاد من ملاحظاتهـم المتعلقة باستخدام هذه الصور في التعبير الشفوي ، وكانت الصورة الأولـى تمثل الدخـول المدرسي ، والصورة الثانية تمثل الحصـاد والصورة الثالثـة تمثـل الفحـص الطبـي المدرسي والصورة الرابعة تمثل الحديقـة العامة والصورة الخامسة تمثل حيـاة الطيور، وقرر الباحث أن يستخدم صورتـي الدخول المدرسي والحصاد في تهيئـة أفـراد المجموعـة التجريبيـة وأفـراد المجموعة الضابطـة للاختبار القبلي الذي سوف يستخدم فيه صـورة الفحص الطبي المدرسي وصورة الحديقة العامة وصـورة حياة الطيور ، ولهذا الغرض جمـع الباحث أفراد المجموعـة التجريبيـة وأفـراد المجموعـة الضابطـة في غرفة تعليمية واحـدة ، وعرض عليهم صورتي الدخول المدرسي والحصاد وطلب منهم أن يقوموا بتعبيـر شفوي عن الأفكار التي تتضمنها كل صورة علـى انفـراد ، وكان يساعد كل واحد منهم على الإلمـام بأفكار الصورتين وعلى جـودة التعبير عنها أثنـاء وقوفـه أمام زملائـه ، وبعد قيام طائفـة من أفراد المجموعتيـن بالتعبيـر عـن أفكـار صـورتي الـدخول المدرسي والحصاد أخبـر الباحـث جميع أفراد المجموعة التجريبيـة وأفراد المجموعـة الضابطـة بوجود لجنـة من أساتـذة اللغـة العربيـة في غرفة تعليمية مجـاورة ، وأن كـل فـرد مـن أفـراد المجموعتيـن سيمر أمام هذه اللجنة لقيـاس ملكاتـه اللغوية في التعبيـر الشفوي ، وسيجد ثلاث صور

معلقة على السبورة في الغرفة التعليمية المجاورة التي توجد فيها لجنة الاختبار ، وعليه أن يلقي السلام على أعضاء اللجنة ، وأن يسلمهم قسيمة من ورق يأخذها من الباحث ، وأن يشرع مباشرة فـي تعبيـره الشفوي عن الأفكار التي يدركها في كل صورة من الصور الثلاث على غرار ما حدث في التعبير عـن الأفكار الموجودة في صورتي الدخول المدرسي والحصاد ، وحينما ينتهي تعبيره الشفوي عـن الأفكـار التي لديه حول الصور الثلاث المعروضة عليه ، يخبر أعضاء اللجنة بانتهاء تعبيره وستسـلمه اللجنـة قسيمة الورق ليرجعها إلى الباحث ، وكان الباحث قد أشعر أعضاء لجنة الاختبار بأن سلم التقويم يتـألف من عشرين درجة ، وأن كل مهارة من المهارات اللغوية التعبيرية الأربع المدرجة في الاختبـار يكـون تقويمها من خمس درجات ، وأن كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة يأتيهم حاملا قسيمة من ورق عليها رقمه المعتمد في القائمة الرسمية لدى الباحـث وفيهـا مكـان مخصـص للدرجات التي يحصل عليها في كل مهارة من المهارات اللغوية التعبيرية الأربع المقـرر قياسـها فـي الاختبار ، ويقوم أعضاء اللجنة بتدوين درجات المفحوص في المكان المخصص لها ، ويسلمونه قسـيمة الورق ليعيدها إلى الباحث ، وعلى هذا الأساس أخذ الباحث يرسل أفراد المجموعـة التجريبيـة وأفـراد المجموعة الضابطة إلى لجنة الاختبار واحدا تلو الآخر ، وكان كل من يعود إليه يتسلم منه قسيمة الورق ، ويأمره بالانصراف ، ولا يسمح له بدخول الغرفة التعليمية التي يوجد فيها زملاؤه الـذين لا يزالـون ينتظرون دورهم لاجتياز الاختبار ،وبانتهاء مرور جميع أفراد المجموعة التجريبية وأفـراد المجموعـة الضابطة أمام لجنة الاختبار القبلي انتهى تقويم المجموعتين في التعبير الشفوي، وتوجـه الباحـث إلـى تقويمهم في التعبير الكتابـي .

وفي التعبيـر الكتابـي لجأ الباحث إلى صياغـة موضوع إنشائي تحريـري لقيـاس قـدرات أفراد المجموعة التجريبيـة وأفراد المجموعة الضابطـة في نفس المهارات اللغويـة التعبيريـة التـي عولجـت في الاختبـار الشفوي ، وقام بعـرض الموضوع الإنشائي التحريري على لجنـة الاختبـار القبلي وعلى مفتش اللغـة العربيـة الذي اطلع عل اختبـار التعبير الشفوي ، وانتفع بملاحظـاتهم فـي تنظيـم الاختبـار الكتابي وفي تقويمـه ، والتمس من أعضاء لجنـة الاختبار القبلي أن يقوموا بتقـويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة فـي التعبير الكتابي وفـق نفس السـلم التقـويمي الذي كان معتمدا في التعبير الشفوي ، وبادر إلى جمع أفراد المجموعة التجريبيـة وأفـراد المجموعـة الضابطة في غرفـة تعليمية واحدة ، وقدم إليهم الموضوع الإنشائي التحريري ، ومنحهـم ما يكفيهـم من الوقت للتعبيـر عنه ، ثم تسلـم منهم وثائـق إجاباتهم وسلمهـا إلى لجنة الاختبـار القبلي ، وكـان

نص الموضوع الإنشائي التحريري : " اكتب رسالة إلى أحد أصدقائك تعبر له فيها عن فرحتك بنجاحك في اختبار الثلاثي الثاني ، وتدعوه إلى زيارتك في العطلة الربيعية المقبلة " ، وبعد مضي بضـعة أيـام أعادت لجنة الاختبار القبلي وثائق إجابات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضـابطة إلـى الباحث وعليها درجات التقويـم .

وبتلك التدابير المنهجية العلمية المتبعة في الاختبار القبلي وصل الباحث إلى تقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التعبير الشفوي وفي التعبير الكتابي ، ويكشف الجدول المـوالي رقم : " 01 " عن درجات أفراد المجموعتين علما بأن الباحث قد اكتفى برقمين بعد الفاصلة فـي جميـع العمليات الحسابية المتعلقة بالاختبار القبلي :

(جدول رقم : 01)

المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
الأفراد	الشفوي	الكتابي	الأفراد	الشفوي	الكتابي
01	12.00	10.00	01	09.66	12.50
02	06.00	12.33	02	06.66	10.33
03	07.66	08.66	03	09.16	07.66
04	01.33	08.16	04	02.66	10.16
05	02.66	06.16	05	03.50	07.66
06	05.00	08.00	06	05.66	07.66
07	12.66	12.66	07	01.33	07.50
08	07.66	12.33	08	12.00	09.00
09	01.66	12.66	09	06.66	10.16
10	10.66	09.33	10	09.00	10.50
11	08.33	09.00	11	08.00	09.16
12	13.33	12.50	12	13.33	13.50

يتضمن الجدول رقم : " 01 " درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي الشفوي والكتابي ويلاحظ بالنسبة إلى الأفراد في المجموعة التجريبية وفـي المجموعـة الضابطة أن الذكور من 01 إلى 06 ، وأن الإناث من 07 إلى 12 .

* * *

إجـــراء التجـــربة

أعد الباحث للتجربة عدتها ، فهيأ غرفة تعليمية صالحة للبث الإذاعي المدرسي ، وأحضر مذياعا للاستماع إلى بعض المحطات العالمية ، واستعار من جمعية أولياء التلاميذ مضخم صوت وسماعات ومسجلة سمعية ، وجمع من جهات مختلفة زهاء ثمانين كتابا لتأسيس مكتبة إذاعية مدرسية ملائمـة لميول المعنيين بالأمر في التجربة ، ووضع الأجهزة الصوتية والكتب فـي غرفـة البـث الإذاعـي المدرسي ، ثم شرع في تدريب أفراد المجموعة التجريبية على استخدام الأجهزة الصـوتية وعلـى تسيير مكتبة الإذاعة المدرسية ، وفور انتهاء مرحلة النشاط الإذاعي المدرسي التدريبي التي دامـت أسبوعا كاملا ، وتضمنت الاستعانة بالمذياع في تحضير برامج إذاعية مدرسية تدريبية ، انطلق أفراد المجموعة التجريبية في نشاطهم الإذاعي المدرسي التجريبي المقرر إنجازه فـي التجربـة ، فكـانوا يستعيرون من المكتبة الإذاعية المدرسية الكتب التي يرغبون في مطالعتها ، ويستخلصون منها المادة الأساسية اللائقة بنشاطهم الإذاعي المدرسي ، فيقومون بمعالجتها وتحريرها وعرضها على الباحـث ليتولى مهمة تصحيحها وتدريبهم عليها ، ثم يختارون لها الوقت المناسب لبثها في صـورة بـرامج إذاعية مدرسية داخلية ، و كانوا يباشرون نشاطهم الإذاعي المدرسي فرادى و جماعات ذكورا و إناثا حسبما تقتضيه طبيعة البرامج الإذاعية المدرسية التي يريدون تقديمها ، و كانت مدة البـث الإذاعـي المدرسي اليومي تستغرق خمس عشرة دقيقة قبيل التحاق التلاميذ بفصولهم التعليمية في الصـباح ، وخمس عشرة دقيقة قبيل التحاق التلاميذ بفصولهم التعليمية في المساء ، وسبع دقائق وثلاثين ثانية في الاستراحة الصباحية ، وسبع دقائق وثلاثين ثانية في الاستراحة المسائية ، وعلى هذا الأساس يقـدر زمن إلقاء البرامج الإذاعية المدرسية بخمس وأربعين دقيقة يوميا ، وأما زمن تحضيرها فهـو مقيـد بمدى إقبال أفراد المجموعة التجريبية على إذاعتهم المدرسية الداخلية ، وقد استمر النشاط الإذاعـي المدرسي التجريبي من 1989/03/05 م إلى 1989/05/31 م ، وتمكن أفراد المجموعة التجريبية خلال هذه الفترة الزمنية القصيرة من بث البرامج الإذاعية المدرسية التالية :

1) **القـرآن الكريـم :** بـادر أفراد المجموعة التجريبية إلى استهـلال نشاطهـم الإذاعي المدرسي التجريبـي ببرنامج القـرآن الكريـم ، فكانوا ينقلون من المصحـف الشريـف الآيـات القرآنيـة التي يرغبون في تقديمها ضمن برنامج القـرآن الكريـم ، ويعرضونها على الباحث ليدربهم علـى إلقائها تجويـدا أو ترتيـلا ، وكان الباحث يساعدهم على الإلمام بمعاني الآيـات القرآنية المعروضة عليه ، ويدعوهم إلى تخليص مضمونها وقراءته عقب تجويدهـا أو ترتيلهـا في نشاطهم الإذاعـي

المدرسي ، وكانوا يجمعون ما يعثرون عليه من الأحاديث النبوية الشريفة لتعزيز ما يكتبونـه حـول الآيات القرآنية المدرجة في برنامج القرآن الكريم ، وقد بث أفراد المجموعة التجريبية ستا وعشرين حلقة من برنامج القرآن الكريم ، وكانت هذه الحلقات تذاع في مطلع الفترة الصـباحية الأولـى مـن النشاط الإذاعي المدرسـي .

2) **رمضانيـات :** كانـت بعض أيام النشاط الإذاعي المدرسي من أيام شهر رمضـان المبـارك ، وذلك ما دفع أفراد المجموعة التجريبية إلى إدراج برنامج رمضانيات في نشاطهم الإذاعي المدرسي ، فكانوا يلتقطون من الكتب والصحف والمجلات ما يكشف عن فضـائل الصـوم وأبعـاده الدينيـة والصحية ، ويقومون بتحرير حلقات إذاعية مدرسية يعرضونها على الباحث ليراجعهـا ، وليـدربهم على إلقائها في برامج رمضانيات ، وقد أذاعوا من برامج رمضانيات إحدى عشرة حلقـة ، وكـانوا يقدمونها أثناء الفترة الصباحية الأولى من نشاطهم الإذاعي المدرسـي .

3) **مدائـح وأناشيـد :** اعتنـى أفراد المجموعة التجريبية في نشاطهم الإذاعي المدرسي ببرنـامج مدائح وأناشيد، فكانوا يقومون بتحضير المدائح الدينية والأناشيد الوطنية التي يرغبون فـي إلقائهـا إذاعيا، ويطلبون من الباحث تدريبهم على أدائها فرديا أو جماعيا، وقد أخرجوا من برنـامج مـدائح وأناشيد ستا وعشرين حلقة، وكانوا يذيعونها في الفترة الصباحية الثانية أو الفترة المسائية الثانية مـن نشاطهم الإذاعي المدرسـي .

4) **الأخبـار:** كـان أفراد المجموعة التجريبية يحصلون على الأخبار الصالحة لنشـاطهم الإذاعـي المدرسي من جهتين مختلفتين ، فكانوا يشترون الصحف والمجلات ويجمعون منها ما يـروقهم مـن الأخبار العلمية والثقافية التي يرغبون في نشرها وتعميمها ، وكانت إدارة مدرستهم تمدهم بالتعليمات والبلاغات المتعلقة بحياتهم المدرسية بوجه عام وقد تمكنوا في نشاطهم الإذاعي المدرسي مـن بـث ثلاث وثلاثين حلقة من برنامج الأخبار، وكانت هذه الحلقات تذاع في الفترة الصباحية الأولى أو فـي الفترة المسائية الأولى من النشاطات الإذاعي المدرسـي .

5) **طرائـف وفكاهـات :** أبـدى أفراد المجموعة التجريبية إعجابهم وسرورهم ببرنـامج طرائـف وفكاهات ، فكانوا يتنافسون في التقاط الطرائف واللطائف والنوادر والفكاهات من الكتب والصـحف والمجالات التي في حوزتهم ، ثم يعرضونها على البحث ليدربهم على إلقائها الإذاعي المدرسي ، وقد أذاعوا خمسا وتسعين حلقة من برنامج طرائف وفكاهات ، وكانوا يقدمونها في الفترة الصباحية الثانية وفي الفترة المسائية الثانية من نشاطهم الإذاعي المدرسـي .

6) **قـرأت لـك :** عكـف أفراد المجموعة التجريبية في برنامج **قرأت لك** على جمع مقتطفات مـن الكتب العلمية والأدبية التي كانوا يستعيرونها من مكتبة إذاعتهم المدرسية ، وكانوا يحـاولون تنقـيح المقتطفات التي يجمعونها ، ويطلبون من الباحث مراجعتها وإصلاح أخطائها ، ثـم يتـدربون علـى إلقائها الإذاعي المدرسي لتقديمها في برامج قرأت لك ، وقد أنجزوا إحدى وسبعين حلقة من برنـامج قرأت لك ، وكانوا يذيعونها في الفترة المسائية الأولى أو في الفترة المسائية الثانيـة مـن نشـاطهم الإذاعي المدرسـي .

7) **حكـم وأمثـال :** اهتـم أفراد المجموعة التجريبية في نشاطهم الإذاعي المدرسي ببرنامج حكـم وأمثال ، فكانوا يلتقطون من الكتب والصحف والمجلات الحكم والأمثال التي يتعلقون بهـا ، وكـان الباحث يساعدهم على إدراك معانيها ، ويطالبهم بالتعليق عليها كتابيا ، ثم يدربهم على إلقائها الإذاعي المدرسي، وقد تمكنوا من إعداد ثلاث وعشرين حلقة من برنامج حكم وأمثال ، وكانت هذه الحلقـات تذاع في الفترة الصباحية الأولى أو الفترة المسائية الأولى من نشاطهم الإذاعي المدرسـي .

8) **قصـص وأشعـار:** عمـد أفراد المجموعة التجريبية في برنامج قصص وأشعار إلى التنافس في قراءة القصص وتلخيصا وعرضها على الباحث ليدربهم على إلقائها الإذاعـي المدرسـي ، وكـانوا يجمعون القصائد الشعرية، ويقتطعون منها الأبيات التي يرغبون في نشرها وتعميمها ، ثم يقـدمونها إلى الباحث ليتولى مهمة تدريبهم على إلقائها الإذاعي المدرسي، وقد أخرجوا ثلاثين حلقة من برنامج قصص وأشعار، وكانت هذه الحلقات تذاع في الفترة المسائية الأولى أو في الفترة المسائية الثانية من نشاطهم الإذاعي المدرسي ، ويلاحظ في برنامج قصص وأشعار أن بعض أفراد المجموعة التجريبية كانوا يحاولون تأليف القصص الإذاعية ونظم القصائد الشعرية ، وكان الباحث يشجعهم على الإبـداع والابتكار، ويبارك جميع خطواتهم في هذا المسار، وكـانوا يعرضـون عليـه قصصـهم الإذاعيـة وقصائدهم الشعرية ليقوم بمعالجتها وتصحيحها وتدريبهم على إلقائها الإذاعي المدرسي ضمن برنامج قصص وأشعـار .

9) **حـوار مسرحـي :** لجـأ أفراد المجموعـة التجريبية في برنامجهـم الإذاعي المدرسي حوار مسرحـي إلى تقديم مجموعة من المسرحيـات الإذاعية القصيرة ، وكانوا يقتبسـون مسرحياتهـ ـم الإذاعية القصيـرة من الكتـب الأدبية المتوفرة في مكتبـة إذاعتهم المدرسية ، ويحاولون تكييفهـا وفق ما يتطلبـه برنامجهم الإذاعي المدرسي حوار مسرحي ، ثم يعرضونهـا على الباحث ليوافقهم عليهـا ، وليدربهـم على إلقائها الإذاعـي المدرسي ، وقـد أخرجـوا خمس مسرحيـات إذاعيـة

قصيرة ، وقدموها في خمس حلقات من برنامج حوار مسرحي ، وكانت حلقات الحوار المسـرحي تذاع في الفترة المسائية الثانية من النشاط الإذاعي المدرسـي .

10) لقـاء تاريخـي : تطـرق أفراد المجموعة التجريبية في برنامجهم الإذاعي المدرسـي لقـاء تاريخي إلى الحديث عن المعالـم التاريخيـة والمناطق الأثرية والشخصـيات الوطنيـة والعالميـة المشهـورة ، وكانوا يحصلون على المعلومات التاريخية الملائمة لبرنامج لقاء تاريخي مـن الكتـب والصحف والمجلات ، ثم يعرضونها على الباحث ليراجعهـا ، وليـدربهم علـى إلقائهـا الإذاعـي المدرسي ، وقد أنجزوا سبع حلقات من برنامج لقاء تاريخي ، وكانت هذه الحلقات تذاع فـي الفتـرة المسائية الثانية من نشاطهم الإذاعي المدرسـي .

11) بريـد الإذاعـة : أحضـر أفراد المجموعة التجريبية علبة من الـورق المقـوى ، وغلفوهـا بأوراق عادية ملونة ، وكتبوا عليها صندوق بريد الإذاعة المدرسية ، ثم وضعوها في مكـان معـين داخل إدارة مدرستهم ، وأخبروا سائر تلاميذ المدرسة بالمكان الذي يوجد فيه صندوق بريد الإذاعـة المدرسية ، وطلبوا منهم أن يراسلوهم عن طريق صندوق بريدهم الإذاعـي المدرسـي ، فتهاطلـت الرسائل عليهم بغزارة ، ووصل عددها في نهايـة نشاطهم الإذاعي المدرسي إلـى سـبع وتسـعين رسالة ، وكان أفراد المجموعة التجريبية يتناوبون أخذ الرسائل من صندوق بريد إذاعتهم المدرسية ، ويسلمونها إلى الباحث ليطلع عليها ، وليساعدهم على معالجتها في برنامج بريد الإذاعـة ، وكانـت الرسائل الواردة على الإذاعة المدرسية تكشف عن إعجاب أصحابها بالنشاط الإذاعـي المدرسـي ، وتعبر عن رغبتهم في السماح لهم بزيارة غرفة البث الإذاعي المدرسي ، وبتقـديم بـرامج إذاعيـة مدرسية على غرار ما يفعل زملاؤهم القائمون بالنشاط الإذاعي المدرسي ، كمـا تضـمنت بعـض الرسائل بطاقات بريدية وهدايا رمزية موجهة إلى أفراد المجموعة التجريبية ، وقـد أخـرج أفـراد المجموعة التجريبية تسع حلقات من برنامج بريد الإذاعة ، وكانت هذه الحلقات تـذاع فـي الفتـرة الصباحية الثانية أو في الفترة المسائية الثانية من نشاطهم الإذاعي المدرسـي .

12) ضيـف الإذاعـة : حظـي بعض التلاميذ الذين أعربـوا عن رغبتهم فـي زيـارة الإذاعـة المدرسيـة بنزولهم ضيوفـا عليها في برنامج ضيـف الإذاعــة ، وكـان أفــراد المجموعـة التجريبيـة يقومون بتحضيـر الأسئلة التي يريدون طرحهــا علـى ضيــف الإذاعــة ، ثـم يعرضونها على الباحث ليراجعهـا ، وليوافقهم عليهـا ، ويقدمونها إلـى الضـيف قبيـل التحاقـه بالبرنامـج ليكون على استعـداد للإجابة عنهـا ، وقـد أنجـزوا خمس حلقات من برنامج ضيـف

الإذاعة ، وكانوا يقدمونها في الفترة المسائية الثانية من نشاطهم الإذاعي المدرسـي .

13) مسابقـة الإذاعـة : نظـم أفراد المجموعة التجريبية مسابقة إذاعية مدرسية مفتوحة لكل مـن يستمعون إلى نشاطهم الإذاعي المدرسي ، وكانت مسابقتهم تحتوي على مجموعة من الأسئلة العلمية والأدبية والتاريخية ، فأحضروا أسئلة المسابقة ، ثم عرضوها على الباحث ليراجعها ، وليوافقها على إلقائها الإذاعي المدرسي ، في برنامج مسابقة الإذاعة ، وتولى الباحـث مهمـة تصـحيح إجابـات المشاركين وتوفير جوائز مادية رمزية للفائزين الذين بلغ عددهم سبعة عشر تلميذا ، وقد أخرج أفراد المجموعة التجريبية مسابقتهم الإذاعية المدرسية في حلقة واحدة ، وكرروا بثها أربـع مـرات فـي برنامج مسابقة الإذاعة الذي كان يذاع في الفترة الصباحية الثانية أو الفترة المسائية الثانية من نشاطهم الإذاعي المدرسـي .

14) تحقيقـات ميدانيـة : أجـرى أفراد المجموعة التجريبية ثلاثة تحقيقـات ميدانيـة إذاعيـة مدرسية ، فزاروا في التحقيق الأول مصلحة الحماية المدنية، وفي التحقيق الثاني مستوصفا صـحيا ، وفي التحقيق الثالث مصنع تعليب الأسماك ، وكان الباحث يحدد أفراد المجموعة التجريبية المعنيـين بالأمر في كل تحقيق على حدة ، ويتخذ الإجراءات الإدارية اللازمة لتمكينهم من القيام به ، ويرافقهم أثناء ذهابهم إليه ، ويطالبهم بتحرير تقرير جماعي حوله ، وكانت تقارير التحقيقات الميدانية تقدم إلى الباحث ليراجعها ، وليدرب أصحابها على إلقائها الإذاعي المدرسي فرديا أو جماعيا ، وقد أعد أفراد المجموعة التجريبية ثلاث حلقات من برنامج تحقيقات ميدانيـة ، وكانت حلقات التحقيقـات الميدانية تذاع في الفترة المسائية الثانية من النشاط الإذاعي المدرسـي .

وقـد ارتبط أفراد المجموعة التجريبية ارتباطـا وثيقـا بنشاطهم الإذاعي المدرسـي فكـانوا منهمكين في تسييـر الإذاعـة المدرسيـة ، وفي إنجاز برامج النشاط الإذاعي المدرسـي ، وفـي ضبط مواعيد البـث ، وفي إدارة الأجهـزة الصوتية ، وفي مراقبـة الصوت ، وكانوا يتعاقبـون في القيـام بالوظائف الإذاعية المدرسية المنوطـة بهم ، وكانت المـدة الزمنية المكرسة لبـث كـل حلقة إذاعية مدرسية لا تقل عن ثـلاث دقائق ولا تتجاوز إثنتـي عشـرة دقيقة ، وكـان الباحـث يلاحظ تحرك أفراد المجموعة التجريبية عن كثب ، ويقبل اقتراحاتهم الرامية إلى رفع مردود نشاطهم الإذاعي المدرسي ، ويحذرهم من إذاعة المعلومات الإعلامية التي لا يفهمونهـا ، ويسمح لهم بتكرار بعض الحلقات الإذاعية المدرسية حينما يرغـب زملاؤهم في إعـادة الاستماع إليها ، وفي منتصف إجـراء التجربة عمـد الباحث إلـى تخصيـص 10 % مـن توقيـت الإذاعة المدرسيـة لسائـر

تلاميذ المدرسة ، فظهر تنافس علمي وعملي في النشاط الإذاعي المدرسي بين أفـراد المجموعـة التجريبية وزملائهم الذين أصبحوا يزاحمونهم في إعداد البرامج الإذاعية المدرسية وفي تقديمها ، ولم يكن أفراد المجموعة الضابطة من المعنيين بالأمر في هذا المجال ، وعقب انتهاء النشـاط الإذاعـي المدرسي التجريبي يوم 1989/05/31 م بادر الباحث إلى إجراء اختبار بعدي لأفـراد المجموعـة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة ، ثم قام باستقبال أفراد المجموعة الضابطة في غرفـة البـث الإذاعي المدرسي ، ووضح لهم الغاية المتوخاة من تجربة الإذاعة المدرسية ، ودفعهم إلى المساهمة في النشاط الإذاعي المدرسي خلال أسبوعه التوديعي بتحضير برامج إذاعية مدرسية وتقديمها ، وبعد أسبوع كامل من النشاط الإذاعي المدرسي التوديعي المفتوح لجميع تلاميذ المدرسة بدون استثناء دعا الباحث أفراد المجموعة التجريبية إلى إيقاف النشاط الإذاعي المدرسـي وإغـلاق أبـواب الإذاعـة المدرسية ، فالتمسوا منه أن يقوموا بتوديع نشاطهم الإذاعي المدرسي في حفل رسمي لتخليد ذكرياتهم الإذاعية المدرسية ، فساعدهم على إعداد ما يرغبون في إعداده لتنشيط حفلهم ولتكـريم ضـيوفهم ، وفي حفل إذاعي مدرسي بهيج حضره جمهور غفير من تلاميذ المدرسة وأهاليهم وأساتذتهم وعمـال إدارتهم استمتع الضيوف بعروض الحفل وتشريفاته ، وأعلن أفراد المجموعة التجريبية اختتام النشاط الإذاعي المدرسي ، وودعوا إذاعتهم المدرسية ، وبذلك انتهى العمل الميداني التجريبي بالنسبة إلـى الباحث ، فأعاد الأجهزة الصوتية إلى جمعية أولياء التلاميذ ، ووزع كتب مكتبة الإذاعـة المدرسـية على أصحابها ، وتفرغ لمعالجة معطيات التجربة وتحليل نتائجها .

* * *

الاختبـــار البعـــدي

أجرى الباحث الاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة فور انتهاء النشاط الإذاعي المدرسي التجريبي المخصص لأفراد المجموعة التجريبية ، واقتفى الباحث في الاختبـار البعدي نفس الخطوات المنهجية التي كانت متبعة في الاختبار القبلي ، فالتمس من أعضاء لجنة الاختبـار القبلي أن يقوموا بتقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعـدي ، وأن يتقيدوا بنفس الإجراءات التنظيمية والتقويمية التي كانت معتمدة في الاختبار القبلي ، وعرض عليهم وعلى مفتش اللغة العربية محتوى الاختبار البعدي بشطريه الشفوي والكتابي ، وأمدوه بما لديهم من ملاحظـات ومقترحات في هذا الشأن .

ففي التعبير الشفوي هيأ الباحث غرفة تعليمية لأعضاء لجنة الاختبار البعـدي ، وعـرض فيهـا صورة الفحص الطبي المدرسي وصورة الحديقة العامة وصورة حياة الطيور ، وهي الصور التي كانـت مستخدمة في الاختبار القبلي ، ثم جمع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة فـي غرفـة تعليمية واحدة ، وأنبأهم بوجود لجنة اختبار في غرفة تعليمية مجاورة ، وأنهم سيمرون أمام هـذه اللجنـة لتحديد قدراتهم اللغوية في التعبير الشفوي ، وشرع في إرسالهم إلى لجنة الاختبار واحدا بعد الآخر ، وكان كل من يذهب إلى لجنة الاختبار يحمل معه قسيمة من ورق عليها رقمه التسلسلي المقيد في القائمة الرسمية لدى الباحث وفيها مكان مخصص للدرجات التي سيحصل عليها في كل مهارة مـن المهـارات اللغويـة التعبيرية الأربع المعنية بالأمر في الاختبار ، وكانت لجنة الاختبار تأخذ قسيمة الـورق مـن صـاحبها ، وتطلب منه أن يقوم بتعبير شفوي يكشف فيه عن الأفكار التي تتضمنها كل صورة من الصـور الـثلاث المعروضة عليه ، وحينما يصل المفحوص إلى نهاية تعبيره الشفوي يعيد إليه أعضاء لجنة الاختبار قسيمته وعليها درجاته التي نالها في كل مهارة من المهارات اللغوية التعبيرية الأربع علـى انفـراد ، وكـان أي مفحوص يجتاز الاختبار يقبض منه الباحث قسيمة الورق ، ويحول بينه وبين زملائـه الـذين لا يزالـون يترقبون دورهم للذهاب إلى لجنة الاختبار ، وبمرور جميع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعـة الضابطة أمام لجنة الاختبار البعدي تمكن الباحث من تقويم أفراد المجموعتين في التعبير الشفوي ، وتفرغ لتقويمهم في التعبير الكتابي .

وفـي التعبير الكتابي قـام الباحث بصياغـة موضوع إنشائي تحريري لضـبط مستويـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة وأفراد المجموعـة الضابطـة في نفس المهارات اللغويـة التعبيرية التي جـرى

تقويمها في الاختبار الشفوي ، وبادر إلى عرض الموضوع الإنشائي التحريري على أعضاء لجنة الاختبار البعدي وعلى مفتش اللغة العربية ، واستفاد من آرائهم وملاحظاتهم المتعلقة بالاختبار الكتابي ، وطلب من أعضاء لجنة الاختبار البعدي أن يضطلعوا بمهمة تقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار الكتابي ، وأن يلتزموا نفس السلم التقويمي الذي استخدموه في التعبير الشفوي ، وتجرد الباحث لتمكين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من معالجة الموضوع الإنشائي التحريري في غرفة تعليمية واحدة وفي وقت مفتوح ، ثم جمع وثائق إجاباتهم وقدمها إلى لجنة الاختبار البعدي ، وكان نص الموضوع الإنشائي التحريري :

" وصلتك رسالة من أحد أصدقائك يعبر لك فيها عن فرحته بنجاحه في نهاية العام الدراسي ، ويدعوك إلى زيارته في العطلة الصيفية المقبلة ، اكتب إليه رسالة ملائمة لما ورد في رسالته " ، وقد تحمل أعضاء لجنة الاختبار البعدي مسؤولية تقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي ، وأعادوا إلى الباحث وثائق الإجابات وعليها درجات التقويم ، ويكشف الجدول الموالي رقم : " 02 " عن درجات أفراد المجموعتين علما بأن الباحث قد اكتفى برقمين بعد الفاصلة في جميع العمليات الحسابية المتعلقة بالاختبار البعدي :

(جدول رقم : 02)

المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
الأفراد	**الشفوي**	**الكتابي**	**الأفراد**	**الشفوي**	**الكتابي**
01	12.00	10.16	01	12.00	11.16
02	08.33	15.33	02	05.33	12.33
03	08.00	09.33	03	13.33	08.66
04	04.00	13.16	04	07.33	08.83
05	12.00	03.16	05	04.50	05.83
06	09.33	07.00	06	06.66	08.66
07	15.00	12.66	07	07.66	07.66
08	10.33	12.50	08	08.00	07.00
09	09.33	08.16	09	08.66	09.33
10	15.00	15.16	10	09.00	08.50
11	09.66	10.00	11	08.00	09.16
12	14.33	11.50	12	11.66	10.66

يتضمـــن الجـــدول رقـــــم : " 02 " درجـــات أفـــراد المجموعـــة التجريبيـــة وأفـــراد المجموعـــة الضابطـــة فـــي الاختبـــار البعـــــدي الشفـــوي والكتابـــي ، ويلاحـــــظ بالنسبـــــة إلـــــى الأفـــــراد فـــــي المجموعـــة التجريبيـــة وفـــي المجموعـــة الضابطـــة أن الذكـــور مـــن 01 إلـــى 06 ، وأن الإنـــاث مـــن 07 إلـــى 12 .

* * *

مراجـع الفصـل الخامـس

1- أحمد حامد منصور ، " تكنولوجيـا التعليـم وتنميـة القـدرة على التفكيـر الابتكـاري " ، ذات السلاسل ، الكويت ، 1986 م ، ص 184 .

2- أحمد حسين اللقاني ، " المناهـج بيـن النظريـة والتطبيـق " ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1989 م ، ط 3 ، ص 17 ، 31 ، 33 ، 77 - 274 .

3- أحمد زكي صالح ، " علـم النفـس التربـوي " ، مكتبـة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1988 م ، ط 13 ، ص 20 ، 145 ، 199 ، 200 .

4- أحمد كمال أحمد وعدلي سليمان ، " المدرسـة والمجتمـع " ، مكتبـة الأنجلـو المصـرية ، القاهرة ، 1972 م ، ص 6 ،7 .

5- إسماعيل محمود القباني ، " التربيـة عـن طريـق النشـاط " ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، 1984 م ، ط 2 ، ص 34 ، 35 ، 41 – 61 ، 159 – 166 .

6- الدمرداش سرحان ومنير كامل ، " المناهـج " ، دار العلوم للطباعة ، القاهرة ، 1972 م ، ط 3 ، ص 6 - 31 ، 46 ، 48 ، 146 - 157 ، 343 .

7- السيد محمد خيري ، " الإحصـاء في البحـوث النفسيـة والتربوية والاجتماعيـة " ، دار الفكـر العربي ، القاهرة ، 1957 م ، ط 2 ، ص 412 ، 413 .

8- أنطوان م . الخوري ، " أعـلام التربيـة ، حياتهـم – آثارهـم " ، دار الكتـاب اللبنـاني ، بيروت ، (بدون ذكر تاريخ النشـر) ، ص 21 ، 36 ، 45 ، 70 ، 130 ، 144 ، 153 ، 181 ، 190 ، 197 ، 215 .

9- أوكونور دي . جي . ، " مقدمـة فـي فلسفـة التربيـة " ، ترجمة محمد سيف الـدين فهمـي ، القاهرة الحديثة للطباعة ، القاهرة ، 1972 م ، ص 16 ، 17 .

10- بشير عبد الرحيم الكلوب ، " التكنولوجيـا فـي عمليـة التعلـم والتعليـم " ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، 1988 م ، ص 89 ، 90 .

11- بول ر . وندت ، " التعليـم بالوسائـل السمعيـة والبصريـة " ، ترجمـة أحمـد محمـود طنطاوي ، دار القلم ، القاهرة ، 1963 م ، ص 15 ، 31 ، 32 ، 40 ، 46 ، 75 .

12- توما جورج خوري د . ، " المناهـج التربوية _ مرتكزاتها ، تطويرها و تطبيقاتها " ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، 1983 م ، ص 11، 17، 55، 56، 130، 133 .

13- جابر عبد الحميد جابر ، " سيكولوجيـة التعلـم " ، دار النهضة العربية ، القـاهرة ، 1972م ، ص 170 ، 171 .
14- جان بياجي ، " التوجيهـات الجديـدة للتربيـة " ، ترجمة محمد الحبيب بلكـوش ، دار توبقـال للنشر ، الدار البيضاء ، 1988 م ، ص 10 ، 24 ، 60 .
15- جان بياجي ، " علـم النفـس وفـن التربيـة " ، ترجمة محمد بردوزي ، دار توبقـال للنشـر ، الدار البيضاء ، 1990 م ، ط 4 ، ص 103 ، 113 .
16- جورج م . بيل وآخران ، " القيـادة وديناميكيـة الجماعات " ، ترجمة محمـد علـي العريـان وإبراهيم خليل شهاب ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1969 م ، ص 118 .
17- جوسلين د . ، " المدرسـة والمجتمـع العصـري " ، ترجمة محمد قدري لطفـي وآخـرين ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1972 م ، ص 139 ، 154.
18- جون و . باكمن ، " كيـف تستعمـل الوسائـل السمعيـة والبصريـة " ، ترجمة مصطفى بدران ، دار القلم ، القاهرة ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 18 - 25 .
19- رالف ن . وين ، " قامـوس جون ديوي للتربيـة – مختـارات من مؤلفاته " ، ترجمة محمد علي العريان ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1964 م ، ص 56 – 58 ، 97 ، 99 .
20- روبرت ف . ميكر ، " الأهـداف التربويـة " ، ترجمة جابر عبد الحميد جـابر وسـعد عبـد الوهاب نادر ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1967 م ، ص 4 – 11 ، 35 ، 57 ، 95 ، 99 .
21- عبد الجليل محمد المحجوب ، " كيـف نصنـع رجـالا " ، مكتبة النجاح ، تونس ، (بـدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 12 – 14 .
22- عبد العزيز القوصي وزميلاه ، " الإحصـاء فـي التربيـة وعلـم النفـس " ، مكتبة الأنجلـو المصرية ، القاهرة ، 1956 م ، ط 2 ، ص 50 ، 51 ، 54 - 69 .
23- عبد العزيز عبد الحميد ، " فـي طـرق التدريـس – اللغـة العربيـة أصولهـا النفسيـة وطـرق تدريسهـا " ، دار المعارف ، القاهرة ، 1961 م ، ج 1 ، ص 18 .
24- عثمان أمين ، " فـي اللغـة والفكـر " ، معهد البحوث والدراسات العربية ومطبعـة النهضـة الجديدة ، القاهرة ، 1967 م ، ص 27 .
25- فتح الباب عبد الحليم سيد وإبراهيم ميخائيل حفظ ا ، " وسائـل التعليـم والإعـلام " ، عـالم الكتب ، القاهرة 1976 م ، ط 2 ، ص 41 .

26- فؤاد البهي السيد ، " الأسـس النفسيـة للنمـو مـن الطفولـة إلـى الشيخوخـة " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1968 م ، ط 2 ، ص 197 .

27- فؤاد سليمان قلادة ، " أساسيـ ـ ـ ـات المناهـج فـي التعليـم النظامـي وتعليـم الكبـار " ، دار المطبوعات الجديدة ، (بدون ذكر مكان النشر) ، 1976 م ، ص 38 – 40 ، 92 ، 93 .

28- فوزي طـه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة ، " المناهـج المعاصـرة " ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، (بـدون ذكر تاريـخ النشر) ، ص 5 ، 11 ، 39 – 51 ، 64 – 69 ، 78 - 84 ، 94 – 130 .

29- قسطندي نقولا أبو حمود ، " الوسائـل في عملية التعلم والتعليم " ، مطبعـة المعـارف ، القـدس ، 1982 م ، ط 4 ، ص 8 ، 14 – 24 ، 336 ، 419 .

30- محمد جمال صقر ، " مفاهيـم حديثـة للمناهـج الدراسيـة " ، جامعة بيروت العربية ، بيـروت ، 1971 م ، ص 3 – 6 ، 20 ، 49 .

31- محمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب ، " المنهج المدرسي – أسسه وتطبيقاته التربويـة " ، دار القلم ، الكويت ، 1984 م ، ط 6 ، ص 9 ، 25 – 29 ، 43 ، 55 – 62 ، 92 ، 165 ، 170 ، 247 ، 300 ، 490 ، 491 .

32- محمد لبيب النجيحي ، " فلسفـة التربيـة " ، مكتبة سعيد رأفت ، القـاهرة ، 1967 م ، ط 2 ، ص 53 – 57 ، 77 – 106 ، 113 ، 169 – 185 ، 298 .

33- نيللر ج . ف . ، " فـي فلسفـة التربيـة " ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين ، عـالم الكتـب ، القاهرة ، 1972 م ، ص 47 – 49 ، 58 ، 175 – 179 .

34- وهيب سمعان وآخران ، " دراسـات فـي المناهـج " ، مكتبـة الأنجلـو المصـرية ، القـاهرة ، 1966 م ، ط 2 ، ص 39 – 143 ، 152 ، 170 ، 303 .

35- يحيى حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر ، " المنـاهج – أسسـها ، تخطيطهـا ، تقويمهـا " ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1975 م ، ط 2 ، ص 9 ، 13 – 23 ، 38 ، 124 – 135 ، 151 – 182 ، 213 .

36- Louis D'Hainaut , " Des fins aux objectifs de l'éducation " , Education 2000, Edition Labor, Bruxelles – Fennand Nathan , Paris , 1977 , p.23 et 24 .

37- Viviane et Gilbert de Landsheere , " définir les objectifs de l'éducation " , Presses Universitaires de France , Paris , 1977 , 2e éd ., (Pédagogie d'aujourdhui) , p. 23 – 29 .

38- Mark Blaug , " Economics of education " , A selected Annotated Bibliography , Pergamon Press, Oxford , 1970 , second edition , p. 18 .

* * *

الفصـــل الســـادس

نتائـج البحـث وتوصياتـه

الفرضيـة الأولـى

تشير الفرضية الأولى إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسـابي لـدرجات أفـراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في نفـس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث .

ويلاحظ أن الباحث يكتفي برقمين بعد الفاصلة في جميع العمليات الحسابية أثنـاء معالجـة الفرضـية الأولى ، ويلجأ في نفس الوقت إلى استخدام اختبار " ت " لمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات أفـراد المجموعـة الضابطة في الاختبار القبلي ، ثم يستخدم الباحث أيضا اختبار " ت " لمعرفة ما إذا كان هنـاك فـرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ، وفي ضوء نتائج اختبار " ت " بالنسبة إلى أفراد المجموعتين في الاختبار القبلي والبعدي يقبل الباحث الفرضية الأولى أو يرفضها .

ففي الاختبار القبلي ، وانطلاقا من الجدول رقم : " 01 " الذي يتضـمن درجـات أفـراد المجموعـة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي الشفوي والكتابي ، يكشف الجدول رقـم : " 03 " عن درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي بعد توحيد درجتـي التعبير الشفوي والكتابي بالنسبة إلى كل فرد من أفراد المجموعتين :

(جدول رقم : 03)

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الأفراد	**الدرجات**	**الأفراد**	**الدرجات**
01	11.00	01	11.08
02	09.16	02	08.49
03	08.16	03	08.41
04	04.74	04	06.41
05	04.41	05	05.50
06	06.50	06	06.66

07	12.66	07	04.41
08	09.99	08	10.50
09	07.16	09	08.41
10	09.99	10	09.75
11	08.66	11	08.58
12	12.91	12	13.41
المجموع	**105.34**	**المجموع**	**101.61**

يتضمن الجدول رقم : " 03 " درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعـ ـ ـة الضابطة فـي الاختبـار القبلـي ، ومن تلك الدرجات يكون المتوسط الحسابي لـدرجات أفـراد المجموعـ ـ ـة التجريبية في الاختبار القبلي :

م = مج س / ن = 105.34 / 12 = 8.77 درجة .

ويكون المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي :

م = مج س / ن = 101.61 / 12 = 8.46 درجة .

وأما الانحراف المعياري لنفس الدرجات ، فيؤخذ باستخدام قانون الانحراف المعيـاري المعتمـد فـي المراجع الإحصائية وهو (عبد العزيز القوصي وزميلاه 1956 م ، والسـيد محمـد خيـري 1957 م ، ولطفي هندي 1971 م ، وعبد الرحمن بن محمد سليمان أبو عمه وزميلاه 1990 م ، وأحمد عبادة سرحان وآخران بدون ذكر تاريخ النشر) :

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{\text{مج}\ (\text{س} - \bar{\text{س}})^2}{\text{ن} - 1}}$$

حيـث أن :

ع = الانحراف المعياري .

مج = مجموع .

س = الدرجة .

س- = المتوسط الحسابي .

ن = عدد أفراد المجموعة .

وعلى هذا الأساس يكون الانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي فـي الاختبـار القبلـي :

$(11 - 8.77)^2 + (9.16 - 8.77)^2 + (8.16 - 8.77)^2 + (4.74 - 8.77)^2 + (4.41 - 8.77)^2$
$+ (6.50 - 8.77)^2 + (12.66 - 8.77)^2 + (9.99 - 8.77)^2 + (7.16 - 8.77)^2 + (9.99 - 877)^2 +$
$(8.66 - 8.77)^2 + (12.91 - 8.77)^2 = 4.97 + 0.15 + 0.37 + 16.24 + 19 + 5.15 + 15.13 + 1.48$
$+ 2.59 + 1.48 + 0.01 + 17.13 = 83.70 =$ مـج $(\text{س} - \bar{\text{س}})^2$.

وبالتعويض فـي القانـون :

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{83.70}{12 - 1}} = \sqrt{\frac{83.70}{11}} = \sqrt{7.60} = 2.75$$ درجة .

ويكون الانحـراف المعيـاري لدرجـات أفـراد المجموعـة الضابطـة عـن متوسطهـا الحسابي فـي الاختبـار القبلـي :

$(11.08 - 8.46)^2 + (8.49 - 8.46)^2 + (8.41 - 8.46)^2 + (6.41 - 8.46)^2 + (5.50 - 8.46)^2$
$+ (6.66 - 8.46)^2 + (4.41 - 8.46)^2 + (10.50 - 8.46)^2 + (8.41 - 8.46)^2 + (9.75 - 8.46)^2 +$
$(8.58 - 8.46)^2 + (13.41 - 8.46)^2 = 6.86 + 0.00 + 0.00 + 4.20 + 8.76 + 3.24 + 16.40 + 4.16$
$+ 000 + 1.66 + 0.01 + 24.50 = 69.79 =$ مـج $(\text{س} - \bar{\text{س}})^2$.

وبالتعويـض فـي القانـون :

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{69.79}{12 - 1}} = \sqrt{\frac{69.79}{11}} = \sqrt{6.34} = 2.51$$ درجة .

ففي المجموعة التجريبية يلاحظ أن المتوسط الحسابي = 877 ، وأن الانحراف المعياري = 2.75 ، وأن عـدد الأفـراد = 12 .

وفي المجموعة الضابطة يلاحظ أن المتوسط الحسابي = 8.46 ، وأن الانحراف المعياري = 2.51 ، وأن عـدد الأفـراد = 12 .

ومن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الأفراد في المجموعة التجريبية وفـي المجموعـة الضابطة في الاختبار القبلي يلجأ الباحث إلى استخدام اختبـار " ت " المعتمـد في المراجـع الإحصـائية وهـو (السيـد محمـد خيـري 1957 م) :

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\sqrt{\frac{\text{ن}_1\text{ع}_1^2 + \text{ن}_2\text{ع}_2^2}{\quad} \left[\frac{1}{\quad} + \frac{1}{\quad}\right]}}$$

$ن_1 + ن_2 - 2 \quad ن_1 \quad ن_2$

حيـث أ ن :

$م_1$ = متوسط درجات المجموعة الأولى .

$م_2$ = متوسط درجات المجموعة الثانية .

$ن_1$ = عدد أفراد المجموعة الأولى .

$ن_2$ = عدد أفراد المجموعة الثانية .

$ع_1$ = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى .

$ع_2$ = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية .

ويلاحظ أن هذه هي الصورة الأصلية لقانـون اختبار " ت " ، وسوف يتقيد الباحث بها في معالجة فرضيات البحث مهما كان عدد أفراد العينة في المجموعة التجريبية وفي المجموعة الضابطة .

وبالتعويـض فـي القانـون :

$$ت = \frac{8.77 - 8.46}{\sqrt{\frac{12(2.75)^2 + 12(2.51)^2}{12 + 12 - 2}\left[\frac{1}{12} + \frac{1}{12}\right]}}$$

$$= \frac{0.31}{\sqrt{\frac{12\ (7.56) + 12\ (6.30)}{24 - 2}\left[0.08 + 0.08\right]}}$$

$$= \frac{0.31}{\sqrt{\frac{90.72 + 75.60}{22}\left[0.16\right]}}$$

$$= \frac{0.31}{\sqrt{\frac{166.32}{22}\left[0.16\right]}} = \frac{0.31}{\sqrt{7.56 \times 0.16}} =$$

$$\frac{0.31}{\sqrt{}} \qquad \frac{0.31}{}$$

= 1.20 = 1.09 = 0.28 = " ت " المحسوبـــة .

وتؤخـذ " ت " المجدولـة بتحديـد درجة الحريـة ، وهي فـي هذه الحالة تسـاوي :
ن$_1$ + ن$_2$ – 2 = 12 + 12 – 2 = 24 – 2 = 22 ، وبالكشـف عن نسـب الاحتمـالات في جدول " ت " عند درجة حرية 22 يلاحظ أن قيمـة " ت " المجدولة عند نسبـة 0.05 = 2.07 .

ويعرض الجدول رقـم : " 04 " مجمل البيانــات الإحصـائية الخاصـة بالمجموعــة التجريبيـة والمجموعة الضابطـة في الاختبار القبلـي :

(جدول رقم : 04)

العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت " المحسوبة	" ت " المجدولة	مستوى الدلالة
تجريبية	12	8.77	2.75	0.28	2.07	غير دالة عند نسبة 0.05
ضابطة	12	8.46	2.51			

ومن الجدول رقم : " 04 " يلاحظ أن قيمة " ت " المحسوبة أصغر من قيمة " ت " المجدولة عند نسـبة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بيـن المتوسط الحسابي لدرجات أفـراد المجموعــة التجريبيـة والمتوسـط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي غيـر معنـوي ، أي أنه يدخل في حـدود الفروق العشوائية ، وليست له دلالـة إحصائية ، وعلى هذا الأساس يتحقـق التكـافؤ بـين المجموعـة التجريبية والمجموعة الضابطـة في الاختبار القبلي ، وتكون المجموعة التجريبيـة والمجموعة الضابطة قد انطلقتا من نفس المستوى التعليمي بالنسبة إلى المهارات اللغويـة التعبيرية المعنية بالأمر فـي تجربـة النشـاط الإذاعـي المدرسـي .

وفي الاختبار البعدي ، وانطلاقا من الجدول رقم : " 02 " الذي يتضمن درجـات أفـراد المجموعـة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الشفوي والكتابي ، يكشف الجدول رقـم " 05 " عن درجات أفـراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بعد توحيد درجتي التعبير الشفوي والكتابي بالنسبة إلى كل فرد من أفراد المجموعتيـن :

(جدول رقم : 05)

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الأفراد	الدرجات	الأفراد	الدرجات
01	11.08	01	11.58
02	11.83	02	08.83

10.99	03	08.66	03

08.58	04	08.58	04
05.16	05	07.58	05
07.66	06	08.16	06
07.66	07	13.83	07
07.50	08	11.41	08
08.99	09	08.74	09
08.75	10	15.08	10
08.58	11	09.83	11
11.16	12	12.91	12
104.94	**المجموع**	**127.69**	**المجموع**

يتضمن الجدول رقم : " 05 " درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعـة الضـابطة فـي الاختبار البعدي ، ومن تلك الدرجات ، وعن طريق استخدام نفس الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحديد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمتي " ت " المحسوبة والمجدولـة بالنسـبة إلـى المجموعـة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي ، يكون المتوسط الحسابي لدرجات أفـراد المجموعـة التجريبيـة فـي الاختبار البعـدي : $\frac{127.69}{12} = 10.64$ درجـة ، ويكـون المتوسـط الحسابـي لنفـس الدرجـات عـن متوسطهـا الحسابـي :

$$(10.64 - 11.08)^2 + (10.64 - 11.83)^2 + (10.64 - 8.66)^2 + (10.64 - 8.58)^2 + (10.64 - 7.58)^2 + (10.64 - 8.16)^2 + (10.64 - 13.83)^2 + (10.64 - 11.41)^2 + (10.64 - 8.74)^2 + (10.64 - 15.08)^2 + (10.64 - 9.83)^2 + (10.64 - 12.91)^2 = 0.19 + 1.41 + 3.92 + 4.24 + 9.36 + 6.15 + 10.17 + 0.59 + 3.61 + 19.71 + 0.65 + 5.15 = 65.15 = \text{مج} (\text{س} - \bar{\text{س}})^2$$

وبالتعويـض فـي قانـون الانحـراف المعيـاري :

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{65.15}{12 - 1}} = \sqrt{\frac{65.15}{11}} = \sqrt{5.92} = 2.43$$ درجـة .

ويكون المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعـدي : $\frac{104.94}{12} = 8.74$ درجـة ، ويكون الانحـراف المعياري لنفـس الدرجـات عن متوسطهـا الحسابـي :

$$(11.58 - 8.74)^2 + (8.83 - 8.74)^2 + (10.99 - 8.74)^2 + (8.08 - 8.74)^2 + (5.16 - 8.74)^2 + (7.66 - 8.74)^2 + (7.66 - 8.74)^2 + (7.50 - 8.74)^2 + (8.99 - 8.74)^2 + (8.75 - 8.74)^2 + (8.58 - 8.74)^2 + (11.16 - 8.74)^2 = 8.06 + 0.00 + 5.06 + 0.43 + 12.81 + 1.16 + 1.16 + 1.53 + 0.06 + 0.00 + 0.02 + 5.85 = 36.14$$

= مج (س – س̄)^2 .

وبالتعويـض في قانـون الانحـراف المعيـاري :

$$ع = \sqrt{\frac{36.14}{12 - 1}} = \sqrt{\frac{36.14}{11}} = \sqrt{3.28} = 1.81$$ درجـة .

ففـي المجموعة التجريبيـة يلاحظ أن المتوسط الحسابي = 10.64 ، وأن الانحـراف المعيـاري = 2.43 ، وأن عـدد الأفراد = 12 .

وفي المجموعة الضابطـة يلاحظ أن المتوسط الحسابي = 8.74 ، وأن الانحراف المعياري = 1.81 ، وأن عـدد الأفراد = 12 .

ومن المتوسـط الحسابي والانحـراف المعياري وعدد الأفـ ـراد فـي المجموعـة التجريبيـة وفـي المجموعة الضابطة في الاختبار البعـدي ، يكون التعويـض في اختبـار " ت " :

$$ت = \frac{10.64 - 8.74}{\sqrt{\frac{12(2.43)^2 + 12(1.81)^2}{12 + 12 - 2}\left[\frac{1}{12} + \frac{1}{12}\right]}}$$

$$= \frac{1.90}{\sqrt{\frac{12(5.90) + 12(3.27)}{24 - 2}\left[0.08 + 0.08\right]}}$$

$$= \frac{1.90}{\sqrt{\frac{70.80 + 39.24}{22}\left[0.16\right]}} = \frac{1.90}{\sqrt{\frac{110.04}{22}\left[0.160\right]}}$$

$$= \frac{1.90}{\sqrt{500 \times 0.16}} = \frac{1.90}{\sqrt{0.80}} = \frac{1.90}{0.89} = 2.13$$ = " ت " المحسوبـة .

وتكون " ت " المجدولة لدرجة حرية 22 عند نسبة 0.05 = 2.07 ، ويعرض الجـدول رقـم : " 06 " مجمل البيانات الإحصائية الخاصة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعـدي :

(جدول رقم : 06)

العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت " المحسوبة	" ت " المجدولة	مستوى الدلالة
تجريبية	12	10.64	2.43	2.13	2.07	دالة عند نسبة 0.05
ضابطة	12	8.74	1.81			

ومن الجدول رقم : " 06 " يلاحظ أن قيمة " ت " المحسوبة أكبر من قيمة " ت " المجدولة عند نسبة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسـابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي معنويـا ، أي أنه ليس راجعا إلى المصادفـة ولا إلى الفروق العشوائيـة بين عينات المجتمع ، وإنما هو فرق جوهـري وحقيقي وله دلالـة إحصـائية ، وعلى هذا الأساس يقبـل الباحث الفرضية الأولى التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصـائية بـين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسـابي لـدرجات أفراد المجموعة الضابطة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنيـة بالأمـر فـي هـذا البحـث .

وفي ضوء معطيات تجربة النشاط الإذاعي المدرسي ، يمكن تفسير تحقق الفرضـية الأولـى بكـون النشاط الإذاعي المدرسي قد أتاح لأفراد المجموعة التجريبية فرصا تعليمية ملائمـة لاكتسـاب مهـارات التعبير اللغوي في وسط تربوي جماعي مفعم بالحيوية والحداثة والتحمس والتحفز والجاذبية والتشـويق ، لذلك تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ، وتأكدت أهميـة الإذاعـة المدرسية في تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابي المدرجة في تجربة النشاط الإذاعي المدرستي .

* * *

الفرضيــة الثانيــة

تشير الفرضية الثانية إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسـابي لـدرجات ذكـور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفـس المجموعـة فـي نفـس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحـث .

ويلاحظ أن الباحث يكتفي برقميـن بعد الفاصلة في جميع العمليات الحسابية أثناء معالجـة الفرضـية الثانية ، ويلجأ في نفس الوقت إلى استخدام اختبار " ت " لمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصـائية بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية والمتوسـط الحسـابي لـدرجات إنـاث نفـس المجموعة في الاختبار القبلي ، ثم يستخدم الباحث أيضا اختبار " ت " لمعرفة ما إذا كان هنـاك فـرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في الاختبار البعدي ، وفي ضوء نتائج اختبار " ت " بالنسبة إلى ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار القبلي والبعدي يقبل الباحث الفرضية الثانية أو يرفضهـا .

ففي الاختبار القبلي ، وانطلاقا من الجدول رقم : " 03 " الذي يتضـمن درجـات أفـراد المجموعـة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي ، يكشف الجدول رقم : " 07 " عن درجات ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار القبلـي :

(جدول رقم : 07)

المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي			
ذكـــور		إنـــاث	
الأفراد	**الدرجات**	**الأفراد**	**الدرجات**
01	11.00	01	12.66
02	09.16	02	09.99
03	08.16	03	07.16
04	04.74	04	09.99
05	04.41	05	08.66
06	06.50	06	12.91
المجموع	**43.97**	**المجموع**	**61.37**

يتضمن الجدول رقم : " 07 " درجات ذكور المجوعة التجريبية وإناثهـا في الاختبـار القبـلـي، ومن تلك الدرجات، وعن طريق استخدام نفس الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة الفرضية الأولـى ، يكون المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار القبـلي:

$\frac{43.97}{6} = 7.32$ درجـة ، ويكـون المتوسـط الحسابـي لدرجـات إنـاث نفـس المجموعـة فـي نفـس الاختبـار : $\frac{61.37}{6} = 10.22$ درجـة .

وعلى هذا الأساس يكون الانحراف المعياري لدرجات ذكور المجموعة التجريبيـة عـن متوسـطها الحسابي في الاختبار القبلـي :

$$(7.32 - 11)^2 + (7.32 - 9.16)^2 + (7.32 - 8.16)^2 + (7.32 - 4.74)^2 + (7.32 - 4.41)^2 + (7.32 - 6.50)^2 = 13.54 + 3.38 + 0.70 + 6.65 + 8.46 + 0.67 = 33.40 = \text{مـج}\,(\text{س} - \bar{\text{س}})^2 .$$

وبالتعويض في قانون الانحراف المعيـاري :

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{33.40}{6 - 1}} = \sqrt{\frac{33.40}{5}} = \sqrt{6.68} = 258 \text{ درجـة} .$$

ويكون الانحـراف المعيـاري لدرجـات إنـاث المجموعة التجريبية عن متوسـطها الحسـابي فـي الاختبـار القبلـي :

$$(10.22 - 12.66)^2 + (10.22 - 9.99)^2 + (10.22 - 7.16)^2 + (10.22 - 9.99)^2 + (10.22 - 8.66)^2 + (10.22 - 12.91)^2 = 5.95 + 0.05 + 9.36 + 005 + 2.43 + 7.23 = 25.07 = \text{مـج}\,(\text{س} - \bar{\text{س}})^2 .$$

وبالتعويض في قانون الانحراف المعيـاري :

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{25.07}{6 - 1}} = \sqrt{\frac{25.07}{5}} = \sqrt{5.01} = 2.23 \text{ درجـة} .$$

ويلاحـظ بالسبـة إلى ذكـور المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي أن المتوسـط الحسـابي = 7.32، وأن الانحـراف المعيـاري = 2.58 ، وأن عـدد الأفراد = 6 ، كما يلاحظ بالنسبة إلـى إنـاث نفـس المجموعة في نفـس الاختبار أن المتوسـط الحسـابي= 10.22، وأن الانحـراف المعيـاري = 2.23 ، وأن عـدد الأفـراد = 6 .

ومـن المتوسـط الحسابي والانحـراف المعياري وعـدد الأفراد بالنسبة إلى ذكـور المجموعـة التجريبيـة و إناثهـا في الاختبار القبلـي يكون التعويـض في اختبـار " ت" :

$$ت = \frac{10.22 - 7.32}{\sqrt{\frac{6\,(2.58)^2 + 6\,(2.23)^2}{6 + 6 - 2}\left[\frac{1}{6} + \frac{1}{6}\right]}}$$

$$= \frac{- 2.90}{\sqrt{\frac{6\,(6.65) + 6\,(4.97)}{12 - 2}\left[0.16 + 0.16\right]}}$$

$$= \frac{- 2.90}{\sqrt{\frac{29.82 + 39.90}{10}\left[0.32\right]}} = \frac{- 2.90}{\sqrt{\frac{69.72}{10}\left[0.32\right]}}$$

$$= \frac{- 2.90}{\sqrt{6.97 \times 0.32}} = \frac{- 2.90}{\sqrt{2.23}} = \frac{- 2.90}{1.49} = 1.94$$ " ت " المحسوبـة .

ويلاحـظ أن إشارة م$_1$- م$_2$ غير مهمة في حساب اختبار " ت" لأن اعتبار إحدى المجمـوعتين 1 أو 2 يتوقف على الباحث نفسه ، لذلك تهمـل إشـارة الفرق بين المتوسطيـن .

وتؤخذ " ت " المجدولـة بتحديـد درجـة الحريـة وهـي فـي هـذه الحالـة تسـاوي:

6 + 6 -2 = 12- 2 = 10 .

وبالكشـف عن نسـب الاحتمـالات في جـدول " ت " عند درجة حريـة 10 يلاحظ أن قيمة " ت " المجدولـة عـن نسبـة 0.05 = 3.23 .

ويعـرض الجـدول رقم: " 08 " مجمـل البيانات الإحصائية الخاصـة بـذكور المجموعـة التجريبيـة وإناثهـا في الاختبار القبلـي:

(جدول رقم : 08)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت " المحسوبة	" ت " المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور	6	7.32	2.58	1.94	3.23	غيردالة عند نسبة 0.05
إناث	6	10.22	2.23			

ومـن الجدول رقم : " 08 " يلاحـظ أن قيمـة " ت " المحسوبة أصغر من قيمة " ت " المجدولـة عند نسبـة 0.05 ، لذلك يكون الفـرق بيـن المتوسـط الحسابـي لدرجـات ذكـور المجموعـة التجريبيـة والمتوسـط الحسابي لدرجـات إنـاث نفـس المجموعـة فـي الاختبـار القبلـي غيـر معنـوي ، أي أنـه يدخـل فـي حـدود الفـروق العشوائيـة ، وليسـت لـه دلالـة إحصائيـة ، وعلـى هـذا الأسـاس يتحقـق التكافـؤ بيـن ذكـور المجموعـة التجريبيـة وإناثها في الاختبـار القبلـي ، وتكـون مجموعـة الذكـور ومجموعـة الإنـاث قـد انطلقتـا مـن نفـس المستوى التعليمـي بالنسبـة إلـى المهـارات اللغويـة التعبيريـة المعنيـة بالأمـر فـي تجربـة النشـاط الإذاعـي المدرسـي .

وفـي الاختبار البعـدي ، وانطلاقا من الجدول رقـم : " 05 " الـذي يتضـمن درجـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة وأفـراد المجموعـة الضابطـة في الاختبـار البعـدي ، يكشـف الجـدول رقم : " 09 " عن درجات ذكـور المجموعـة التجريبيـة و إناثهـا في الاختبـار البعـدي :

(جدول رقم : 09)

المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي			
ذكـــور		إنـــاث	
الأفراد	الدرجات	الأفراد	الدرجات
01	11.08	01	13.83
02	11.83	02	11.41
03	8.66	03	8.74
04	8.58	04	15.08
05	7.58	05	9.83
06	8.16	06	12.91
المجموع	**55.89**	**المجموع**	**71.80**

يتضمـن الجـدول رقـم : " 09 " درجـات ذكـور المجموعـة التجريبيـة وإناثهـا فـي الاختبـار البعـدي ، ومـن تلـك الدرجـات وعـن طريـق استخـدام نفـس الأسـاليب الإحصـائية المعتمـدة فـي معالجـة الفرضيـة الأولـى ، يكـون المتوسـط الحسابي لدرجـات ذكور المجموعـة التجريبيـة فـي الاختبـار البعـدي :

$\frac{55.89}{6} = 9.31$ درجـة ، ويكـون المتوسـط الحسابـي لدرجـات إنـاث نفـس المجموعة فـي نفـس الاختبـار : $\frac{71.80}{} = 11.96$ درجـة .

6

وعلى هذا الأسـاس يكون الانحـراف المعياري لدرجات ذكور المجموعـة التجريبيـة عن متوسطهـا

الحسابـي فـي الاختبـار البعـدي :

$$(9.31-11.08)^2+(9.31-11.83)^2+(9.31-8.66)^2+(9.31-8.58)^2+(9.31-7.58)^2+(9.31-08.16)^2 = 3.13+6.35+0.42+053+2.99+1.32 = 14.74 = \sum(س-\bar{س})^2$$.

وبالتعويـض فـي قانـون الانحـراف المعيـاري :

$$ع = \sqrt{\frac{14.74}{6-1}} = \sqrt{\frac{14.74}{5}} = \sqrt{2.94} = 1.71$$ درجـة .

ويكـون الانحـراف المعيـاري لدرجـات إنـاث المجموعـة التجريبيـة عـن متوسطهـا الحسابـي فـي الاختبـار البعـدي :

$$(11.96-13.83)^2+(11.96-11.41)^2+(11.96-8.74)^2+(11.96-15.08)^2+(11.96-9.83)^2+(11.96-12.91)^2 = 3.49+0.30+10.36+9.73+4.53+0.90 = 29.31 = \sum(س-\bar{س})^2$$.

وبالتعويـض فـي قانـون الانحـراف المعيـاري :

$$ع = \sqrt{\frac{29.31}{6-1}} = \sqrt{\frac{29.31}{5}} = \sqrt{5.86} = 2.42$$ درجـة .

ويلاحـظ بالنسبة إلى ذكـور المجموعة التجريبيـة في الاختبـار البعدي أن المتوسـط الحسـابي = 9.31 ، وأن الانحراف المعياري = 1.71 ، و أن عدد الأفراد = 6 ، كما يلاحـظ بالنسبة إلـى إنـاث نفس المجموعة في نفس الاختبـار أن المتوسط الحسابي = 11.96 ، وأن الانحراف المعياري = 2.42 ، وأن عـدد الأفـراد = 6 .

ومـن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الأفراد بالنسبة إلى ذكـور المجموعة التجريبية وإناثهـا في الاختبار البعدي يكون التعويض في اختبـار" ت " :

$$= \frac{9.31 - 11.96}{\sqrt{\frac{6(1.71)^2 + 6(2.42)^2}{6+6-2}\left[\frac{1}{6}+\frac{1}{6}\right]}}$$

$$= \frac{-2.65}{\sqrt{\frac{6(2.92) + 6(5.85)}{12-2}\left[0.16+0.16\right]}}$$

$$= \frac{-2.65}{\sqrt{\frac{17.52 + 35.10}{}\left[0.32\right]}}$$

$$= \frac{-2.65}{\sqrt{\frac{52.62}{10}\left[0.32\right]}}$$

$$= \frac{-2.65}{\sqrt{5.26 \times 0.32}} = \frac{-2.65}{\sqrt{1.68}} = \frac{-2.65}{1.29} = 2.05 =$$ " ت " المحسوبـة .

ويلاحـظ أن إشـارة $م_1 - م_2$ غيـر مهمـة في حسـاب اختبـار " ت " ، لأن اعتبـار إحـدى المجموعتيـن 1 أو 2 يتوقـف على الباحـث نفسه ، لذلك تهمـل إشارة الفرق بين المتوسطيـن .

وتؤخـذ " ت " المجدولـة بتحديد درجة الحريـة ، وهي في هذه الحالة تسـاوي :

$6 + 6 - 2 = 12 - 2 = 10$.

وبالكشـف عن نسـب الاحتمـالات في جـدول " ت " عنـد درجـة حرية 10 يلاحـظ أن قيمـة " ت " المجدولـة عنـد نسبـة 0.05 = 3.23 .

ويعـرض الجـدول رقـم : " 10 " مجمـل البيانـات الإحصائيـة الخاصـة بذكـور المجموعة التجريبيـة وإناثهـا فـي الاختبـار البعـدي :

(جدول رقم : 10)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت " المحسوبة	" ت " المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور	6	9.31	1.71	2.05	3.23	غير دالة عند نسبة 0.05
إناث	6	11.96	2.42			

ومـن الجـدول رقـم : " 10 " يلاحـظ أن قيمـة " ت " المحسوبـة أصغـر مـن قيمـة " ت " المجدولـة عنـد نسبـة 0.05 ، لذلـك يكون الفرق بيـن المتوسـط الحسابي لـدرجات ذكـور المجموعـة التجريبيـة والمتوسـط الحسابـي لدرجـات إناث نفـس المجموعـة فـي الاختبـار البعـدي غيـر معنـوي ، أي أنـه يدخـل في حـدود الفروق العشوائيـة ، وليسـت لـه دلالـة إحصائيـة ، وعلـى هـذا الأسـاس يرفـض الباحـث الفرضيـة الثانيـة التي تنـص علـى وجـود فـرق ذي دلالـة إحصائيـة بيـن المتوسـط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبـار

البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث .

وفي ضوء تجربة النشاط الإذاعي المدرسي ، يمكن تفسير عدم تحقق الفرضية الثانية بأن الذكور والإناث في عينة البحث كانوا جميعا في الصف السابع من التعليم الأساسي ، و يعني ذلك أنهم في حدود السنة الثالثة عشرة من العمر ، أي أنهم في بداية مرحلة المراهقة التي ينزع فيها النمو اللفظي لدى الجنسين إلى التقارب والاعتدال (أحمد حامد منصور 1986 م ، وأحمد زكي صالح 1988 م) ، لذلك لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي و المتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير الشفوي والكتابي المدرجة في النشاط الإذاعي المدرسي .

* * *

الفرضيـة الثالثـة

تشيـر الفرضية الثالثة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لـدرجات التعبيـر الشفوي الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسـابي لـدرجات التعبيـر الكتابي الخاصة بنفس الأفراد في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير الشـفوي والكتـابي المعنيـة بالأمـر فـي هـذا البحـث .

ويلاحـظ أن الباحث يكتفـي برقمين بعد الفاصلة في جميع العمليات الحسابية أثناء معالجة الفرضـية الثالثة ، ويلجأ في نفس الوقت إلى استخدام اختبار " ت " لمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية والمتوسـط الحسـابي لدرجات التعبير الكتابي الخاصة بنفس الأفراد في نفس المجموعة في الاختبار القبلي ، ثم يستخدم الباحـث أيضا اختبار " ت " لمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسـط الحسـابي لـدرجات التعبير الشفوي الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي الخاصـة بنفس الأفراد في نفس المجموعة في الاختبار البعدي ، وفي ضوء نتائج اختبار " ت " بالنسبة إلى التعبيـر الشفوي والتعبير الكتابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي يقبل الباحـث الفرضـية الثالثـة أو يرفضهـا .

ففـي الاختبار القبلي ، وانطلاقا من الجدول رقم : " 01 " الذي يتضمن درجـات أفـراد المجموعـة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي الشفوي والكتابي ، يكشف الجدول رقـم : " 11 " عن درجات التعبير الشفوي والكتابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلـي :

(جدول رقم : 11)

المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي			
شفـوي		**كتابـي**	
الأفراد	**الدرجات**	**الأفراد**	**الدرجات**
01	12.00	01	10.00
02	06.00	02	12.33
03	07.66	03	08.66
04	01.33	04	08.16
05	02.66	05	06.16

08.00	06	05.00	06

12.66	07	12.66	07
12.33	08	07.66	08
12.66	09	01.66	09
09.33	10	10.66	10
09.00	11	08.33	11
12.50	12	13.33	12
121.79	**المجموع**	**88.95**	**المجموع**

يتضمـن الجـدول رقـم : " 11 " درجـات التعبيـر الشفـوي والتعبيـر الكتـابي لأفـراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ، ومن تلك الدرجات ، وعن طريـق اسـتخدام نفـس الأسـاليب الإحصائية المعتمدة في معالجة الفرضية الأولى والفرضية الثانية ، يكون المتوسـط الحسـابي لـدرجات التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي : $\frac{88.95}{12} = 7.41$ درجـة ، ويكـون المتوسـط الحسـابـي لدرجـات التعبيـر الكتابـي لنفـس الأفـراد في نفـس المجموعـة وفـي نفـس الاختبـار : $\frac{121.79}{12} = 10.14$ درجـة .

وعلـى هذا الأسـاس يكون الانحـراف المعياري لدرجـات التعبير الشفوي لأفـراد المجموعـة التجريبية عـن متوسطها الحسابي في الاختبار القبلـي :

$$(7.41 - 12)^2 + (7.41 - 6)^2 + (7.41 - 7.66)^2 + (7.41 - 1.33)^2 + (7.41 - 2.66)^2 + (7.41 - 5)^2 + (7.41 - 12.66)^2 + (7.41 - 7.66)^2 + (7.41 - 1.66)^2 + (7.41 - 10.66)^2 + (7.41 - 8.33)^2 + (7.41 - 13.33)^2$$

$$= 21.06 + 1.98 + 0.06 + 36.96 + 22.56 + 5.80 + 27.56 + 0.06 + 33.06 + 10.56 + 0.84 + 35.04 = 195.54 = \text{مج}\,(س - \bar{س})^2 .$$

وبالتعويـض فـي قانـون الانحـراف المعيـاري :

$$ع = \sqrt{\frac{195.54}{12 - 1}} = \sqrt{\frac{195.54}{11}} = \sqrt{17.77} = 4.21 \text{ درجـة .}$$

ويكـون الانحـراف المعيـاري لدرجـات التعبيـر الكتابي لأفـراد المجموعـة التجريبيـة عـن متوسطهـا الحسابـي فـي الاختبـار القبلـي :

$$(10.41-10)^2+(10.41-12.33)^2+(10.41-8.66)^2+(10.41-8.16)^2+(10.41-6.16)^2+(10.41-8)^2+(10.41-12.66)^2+(10.41-12.33)^2+(10.41-12.66)^2+(10.41-9.33)^2+(10.41)^2$$

$$+(10.14-9)^2+(10.14-12.50)^2 = 0.01+4.79+2.19+3.92+15.84+4.57+6.35+4.79+6.35+0.65+1.29+5.56 = 56.31 =$$ مـج (س $\bar{\text{س}}$) ² .

وبالتعويـض فـي قانـون الانحـراف المعيـاري :

ع $= \sqrt{\frac{65.31}{12-1}} = \sqrt{\frac{56.31}{11}} = \sqrt{5.11} = 2.26$ درجـة .

ويلاحـظ بالنسبة إلى التعبير الشفوي لأفـراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي أن المتوسـط الحسابي = 7.41 ، وأن الانحـراف المعياري = 4.21 ، وأن عـدد الأفراد = 12 ، كما يلاحظ بالنسبة إلى التعبيـر الكتابي لنفس الأفراد في نفس المجموعة وفي نفـس الاختبـار أن المتوسـط الحسـابي = 10.14 ، وأن الانحـراف المعياري = 2.26 ، وأن عـدد الأفراد = 12 .

ومـن المتوسـط الحسابـي والانحـراف المعياري وعـدد الأفراد بالنسبة إلى التعبيـر الشـفوي والتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلـي يكون التعويض في اختبـار " ت " :

$$\text{ت} = \frac{7.41 - 10.14}{\sqrt{\frac{12\,(4.21)^2 + 12\,(2.26)^2}{12+12-2}\left[\frac{1}{12}+\frac{1}{12}\right]}}$$

$$= \frac{-2.73}{\sqrt{\frac{12\,(17.72) + 12\,(5.10)}{24-2}\left[0.80+0.80\right]}}$$

$$= \frac{-2.73}{\sqrt{\frac{212.64+61.20}{22}\left[0.16\right]}} = \frac{-2.73}{\sqrt{\frac{273.84}{22}\left[0.16\right]}}$$

$$= \frac{-2.73}{\sqrt{12.44 \times 0.16}} = \frac{-2.73}{\sqrt{1.99}} = \frac{-2.73}{1.41} = 1.93$$ = " ت " المحسوبـة .

ويلاحـظ أن إشـارة م$_1$ – م$_2$ غيـر مهمـة فـي حسـاب اختبـار " ت " ، لأن اعتبـار إحـدى المجموعتيـن 1 أو 2 يتوقـف علـى الباحـث نفسـه ، لذلـك تهمـل إشـارة الفـرق بـين المتوسطيـن .

وتؤخـذ " ت " المجدولـة بتحديـد درجـة الحرية ، وهي في هذه الحالـة تسـاوي :

12 + 12 – 2 = 24 – 2 = 22 .

وبالكشـف عن نسب الاحتمـالات في جدول " ت " عند درجة حريـة 22 يلاحظ أن قيمـة " ت " المجدولـة عند نسبـة 0.05 = 2.07 .

ويعـرض الجدول رقم 12 مجمل البيانـات الإحصائية الخاصة بالتعبيـر الشفوي والتعبير الكتـابي للمجموعـة التجريبيـة في الاختبار القبلـي :

(جدول رقم : 12)

التعبير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت " المحسوبة	" ت " المجدولة	مستوى الدلالة
شفوي	12	7.41	4.21	193	2.07	غير دالة عند نسبة 0.05
كتابي	12	10.14	2.26			

ومـن الجدول رقم 12 يلاحظ أن قيمـة " ت " المحسوبـة أصغر من قيمة " ت " المجدولـة عنـد نسبـة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبيـر الشـفوي لأفـراد المجموعـة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي لنفس الأفراد في نفس المجموعة في الاختبار القبلـي غير معنـوي ، أي أنه يدخل في حدود الفروق العشوائيـة ، وليست له دلالة إحصـائية ، وعلـى هـذا الأساس يتحقق التكافؤ بين التعبير الشفوي والتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية فـي الاختبـار القبلـي ، ويكون أفراد المجموعة التجريبية قد انطلقوا من نفس المستوى التعليمي في التعبيـر الشـفوي والكتـابي بالنسبة إلى المهارات اللغوية التعبيرية المعنية بالأمر في تجربة النشاط الإذاعي المدرسـي .

وفـي الاختبار البعدي ، وانطلاقا من الجدول رقم : " 02 " الذي يتضمن درجات أفـراد المجموعـة التجريبيـة وأفراد المجموعة الضابطـة في الاختبار البعـدي الشفوي والكتابي ، يكشـف الجدول رقم : " 13 " عن درجات التعبير الشفوي والكتابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعـدي :

(جدول رقم : 13)

المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

شفـــوي		كتابـــي	
الأفراد	الدرجات	الأفراد	الدرجات
01	12.00	01	10.16
02	08.33	02	15.33
03	08.00	03	09.33
04	04.00	04	13.16
05	12.00	05	03.16
06	09.33	06	07.00
07	15.00	07	12.66
08	10.33	08	12.50
09	09.33	09	08.16
10	15.00	10	15.16
11	09.66	11	10.00
12	14.33	12	11.50
المجموع	**127.31**	**المجموع**	**128.12**

يتضمـن الجـدول رقـم : " 13 " درجـات التعبيـر الشفـوي والتعبيـر الكتابـي لأفـراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ، ومن تلك الدرجات ، وعن طريق نفس الأسـاليب الإحصـائية المعتمدة في معالجة الفرضيـة الأولى والفرضية الثانية ، يكون المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبيـة في الاختبار البعـدي : $\frac{127.31}{12} = 10.60$ درجـة ، ويكون المتوسـط الحسابـي لدرجـات التعبيـر الكتابـي لنفـس الأفـراد فـي نفـس المجموعـة وفي نفـس الاختبار :

$\frac{128.12}{12} = 10.67$ درجــة .

وعلـى هذا الأسـاس يكون الانحـراف المعياري لدرجات التعبيـر الشـفوي لأفـراد المجموعـة التجريبيـة عن متوسطها الحسابـي في الاختبار البعـدي :

$(12 - 10.60)^2 + (8.33 - 10.60)^2 + (8 - 10.60)^2 + (4 - 10.60)^2 + (12 - 10.60)^2 + (9.33 - 10.60)^2 + (15 - 10.60)^2 + (10.33 - 10.60)^2 + (9.33 - 10.60)^2 + (15 - 10.60)^2 + (9.66 - 10.60)^2 + (14.33 - 10.60)^2 = 1.96 + 5.15 + 6.76 + 43.56 + 1.96 + 1.61 + 19.36 + 0.07 + 1.61 + 19.36 + 0.88 + 13.91 = 116.19 =$ مـج (س ‾س)² .

وبالتعويـض فـي قانـون الانحـراف المعيـاري :

$ع = \sqrt{116.19} = \sqrt{116.19} = \sqrt{10.56} = 3.24$ درجــة .

11 1 – 12

ويكـون الانحـراف المعيـاري لدرجـات التعبيـر الكتابـي لأفـراد المجموعة التجريبيـة عـن متوسطهـا الحسابـي فـي الاختبـار البعـدي :

$$(10.67 - 10.16)^2 + (10.67 - 15.33)^2 + (10.67 - 9.33)^2 + (10.67 - 13.16)^2 + (10.67 - 3.16)^2 + (10.67 - 7)^2 + (10.67 - 12.66)^2 + (10.67 - 12.50)^2 + (10.67 - 8.16)^2 + (10.67 - 15.16)^2 + (10.67 - 10)^2 + (10.67 - 11.50)^2$$

$$= 0.26 + 21.71 + 1.79 + 6.20 + 56.40 + 13.46 + 3.96 + 3.34 + 6.30 + 20.16 + 0.44 + 0.68 = 134.70 = \text{مـج} (\text{س} - \bar{\text{س}})^2 .$$

وبالتعويـض فـي قانـون الانحـراف المعيـاري :

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{134.70}{12 - 1}} = \sqrt{\frac{134.70}{11}} = \sqrt{12.24} = 3.49 \text{ درجـة} .$$

ويلاحـظ بالنسبة إلى التعبير الشفـوي لأفراد المجموعة التجريبيـة في الاختبار البعدي أن المتوسط الحسابي = 10.60 ، وأن الانحـراف المعياري = 3.24 ، وأن عـدد الأفـراد = 12 ، كمـا يلاحـظ بالنسبة إلى التعبير الكتابـي لنفس الأفراد في نفس المجموعة وفي نفس الاختبار أن المتوسط الحسـابي = 10.67 ، وأن الانحـراف المعياري = 3.49 ، وأن عـدد الأفراد = 12 .

ومـن المتوسـط الحسابـي والانحـراف المعيـاري وعـدد الأفراد بالنسبة إلى التعبيـر الشـفوي والتعبير الكتابي للمجموعة التجريبيـة في الاختبار البعـدي يكون التعويض في اختبـار" ت " :

$$\text{ت} = \frac{10.60 - 10.67}{\sqrt{\frac{12 (3.24)^2 + 12 (3.49)^2}{12 + 12 - 2} \left[\frac{1}{12} + \frac{1}{12} \right]}}$$

$$= \frac{- 0.07}{\sqrt{\frac{12 (10.49) + 12 (12.18)}{24 - 2} \left[0.08 + 0.08 \right]}}$$

$$= \frac{- 0.07}{\sqrt{\frac{125.88 + 146.16}{22} \left[0.16 \right]}} = \frac{- 0.07}{\sqrt{\frac{272.04}{22} \left[0.16 \right]}}$$

$$= \sqrt{\frac{-0.07}{0.16 \times 12.36}}$$

$$= \frac{-0.07}{\sqrt{1.97}} = \frac{-0.07}{1.40} = 0.05$$ = " ت" المحسوبـــة .

ويلاحـظ أن إشارة م$_1$ – م$_2$ غير مهمة في حساب اختبار " ت " لأن اعتبار إحدى المجموعتين 1 أو 2 يتوقف على الباحث نفسه ، لذلك تهمل إشارة الفرق بين المتوسطيـن .

وتؤخـذ " ت " المجدولة بتحديد درجة الحرية ، وهي في هذه الحالة تسـاوي :

12+ 12 – 2 = 24 – 2 = 22 .

وبالكشـف عن نسب الاحتمالات في جدول " ت " عند درجـة حريـة 22 يلاحـظ أن قيمـة " ت " المجدولة عند نسبـة 0.05 = 2.07 .

ويعـرض الجدول رقم : " 14 " مجمل البيانات الإحصائية الخاصة بالتعبير الشفوي والكتابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعـدي :

(جدول رقم 14)

التعبير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت " المحسوبة	" ت " المجدولة	مستوى الدلالة
شفوي	12	10.60	3.24	0.05	2.07	غير دالة عند نسبة 0.05
كتابي	12	10.67	3.49			

ومـن الجدول رقم : " 14 " يلاحظ أن قيمة " ت " المحسوبة أصغر من قيمة " ت " المجدولـة عنـد نسبة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي لنفس الأفراد في نفس المجموعة في الاختبار البعدي غيـــر معنـوي ، أي أنه يدخل في حـدود الفروق العشوائيـة ، وليست له دلالة إحصائية ، وعلى هذا الأساس يرفض الباحث الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بـين المتوسـط الحسـابي لدرجات التعبير الشفوي الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعـدي والمتوسـط الحسـابي لدرجات التعبير الكتابي الخاصة بنفس الأفراد في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهـارات التعبيـر الشـفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحـث .

وفـي ضوء معطيات تجربة النشاط الإذاعي المدرسـي ، يمكن تفسير عدم تحقق الفرضـية الثالثـة بالجهد المكثـف الذي بذلـه الباحث في تحريض أفراد المجموعة التجريبيـة علـى العنايـة بتعبيـرهم الكتابي ، فكانوا يكتبون بأيديهـم جميـع ما يقومون بتحضيره لنشاطهم الإذاعي المدرسي ، وكان الباحث يتولـى مهمـة تصحيـح مـا يقدمونـه إليـه مكتوبـا ، ثـم يطالبهم بضـرورة كتابتـه مـرة ثانيـة

بعـد عملية التصحيح ، وكانت بعض الموضوعات الإعلامية تخضع للكتابة أكثـر من مـرتين قبـل أن تكون جاهزة للبث الإذاعي المدرسـي ، لذلك لم تكشف تجربة النشاط الإذاعي المدرسي عـن وجود فرق ذي دلالـة إحصائيـة بين المتوسـط الحسابـي لدرجات التعبيـر الشفوي الخاصة بـأفراد المجموعـة التجريبيـة في الاختبـار البعـدي والمتوسـط الحسابـي لدرجـات التعبير الكتابي الخاصـة بنفـس الأفـراد في نفـس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير الشفـوي والكتابـي المدرجـة فـي تجربـة النشـاط الإذاعـي المدرسـي .

* * *

توصيـات ومقترحـات

1. المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية تجدد الحياة المدرسية ، وتفـتح أبـواب التنـافس العلمـي المشروع ، ولها دور بالغ الأهمية في تكوين الاهتمامات وفي تنمية الميول وفي تغذية المواهـب ، لذلك يوصي الباحث بتمكين المتعلمين في شتى المراحل التعليمية من الانتفـاع بالنشـاط الثقـافي والتربوي غير الصفي بأشكاله وألوانه المختلفـة .
2. النشاط الإذاعي المدرسي الداخلي يهيئ الظروف الموضوعية الملائمة لاكتساب مهـارات التعبيـر اللغوي ، ويخدم سائر المناشط الثقافية والتربوية الصفية وغير الصفية ، ويتيح للمتعلمين في شـتى المراحل التعليمية فرصا عديدة لاستخدام مواهبهم في الوسط المدرسي الذي ينتمون إليه ، ومن هذا المنطلق يوصي الباحث بتعميم النشاط الإذاعي المدرسـي الداخلـي والاعتمـاد عليه في تنشيـط الحيـاة المدرسية وفي رفـع مردودها التربـوي .
3. الإذاعة المدرسية الخارجية قناة إعلامية تربوية قوية المفعول في خدمة النظام التعليمي وفي نشـر العلم والمعرفة وفي محـو الأمية وفي دعم التربية المستمرة والتكوين المتواصل ، وهي مؤسسـة تعليمية جماهيرية مفتوحة لكل شرائح المجتمع وفئاته ، وعلى هذا الأساس يوصي الباحث بدراسـة مشروع الإذاعة المدرسية الخارجية في مخطط وطني حضاري مكرس للنهوض بأعبـاء التربيـة والتعليم في الأوساط الاجتماعية المختلفـة .
4. لغة التعليم وعاء مناهجه ووسيلة التعبير عنها وأداة الفهم والإفهام في تنفيذها ، وكل نظام تعليمـي يرتقي بارتقاء لغته وينحط بانحطاطها ، وفي هذا المجال يوصي الباحث بضـرورة العنايـة بلغـة التعليم في المنظومة التربوية الجزائرية ، ويدعو إلى السعي لتضييق الهوة بين لغة التحصيل العلمي في الحياة المدرسية ولغة التعامل اليومي في الحياة الاجتماعيـة .
5. نتيجـة لأهميـة النشـاط الإذاعـي المدرسـي فـي تنميـة مهـارات التعبيـر اللغـوي ، وانطلاقـا مـن كـون عينـة هـذا البحـث صغيـرة الحجـم ، ومن كـون تجربـة النشـاط

الإذاعـي المدرسـي قصيـرة علـى وجـه العمـوم ، فـإن الباحـث يقترح إجـراء دراسـة علميـة ميدانيـة تـدور حـول النشـاط الإذاعـي المدرسـي ، وتتنـاول عينة كبيـرة الحجـم خـلال مـدة زمنيـة كافيـة لضبـط مـدى ارتبـاط النشاط الإذاعـي المدرسـي بالمنظومـة التربويـة كلهـا ، كما يقتـرح إجـراء دراسـات علميـة ميدانيـة مماثلـة حـول سـائر المناشـط الثقافيـة والتربويـة غيـر الصفيـة .

6. انتشرت وسائل الإعلام في العصر الحديث انتشارا واسعا، وزاد إقبال النـاس عليهـا، وأصـبحت مدرسة موازية للمدرسة الحقيقية ومنافسة لها في إعداد الناشئين وفي توجيههم، لذلك يقترح الباحث إمداد أبناء المدارس بتربية إعلامية مدرسية مدرجة في مقرراتهم التعليمية الرسمية لحمـايتهم مـن الآثار السلبية لوسائل الإعلام المغرضـة .

7. الوسائل السمعية والبصرية تخدم النظام التعليمي، وتساهم بدور لا يستهان به فـي إيجـاد الحلـول الملائمة لمشاكله التربوية العويصة، وقد استفادت البلدان المتقدمة من استثمار أجهـزة تكنولوجيـة عديدة في ميادين التربية والتعليم ، لذلك يوصي الباحث بتعزيز المنظومـة التربويـة الجزائريـة بوسائل سمعية وبصرية تكنولوجية حديثة لتحسين العائد التعليمي في المواد الدراسية المختلفـة .

8. جودة الخط العربي تقتضي الاهتمام به في إطار تنمية الذوق الجمالي وتوسيع دائرة التربية الفنية ، لذلك يوصي الباحث بترقية الخـط العربي في المنظومة التربوية الجزائرية ، ويدعو إلـى تمكـين المتعلمين في التعليم الأساسي على وجه الخصوص من استيعاب تقنياته واكتساب مهاراتـه .

9. تأهيل المعلمين للوظائف التربوية المنوطة بهم قضية جوهرية في أي نظام تعليمي ، ومن المعهـود في التخطيط التربوي وفي بناء المناهج التعليمية أنه لا جدوى من المشاريع التربوية التي لا يكـون المعلم مؤمنا بها ومؤهلا لتنفيذها ، لذلك يوصي الباحث بتكثيف مناهج تكوين المعلمـين وبـاحترام المعايير العلمية والتربوية المتعلقة بترشيحهم لمهنة التدريس وتأهيلهم لها ، وينادي الباحث بضرورة إسناد وظائف التدريس في دور الحضانة وفي الصفوف التعليمية الأولى إلى ذوي الكفاءة والخبـرة في التربية والتعليـم .

10. استثمار أوقات الفراغ أصبح غاية استراتيجية معتبرة في التربية الحديثة ، والأسـلوب الـذي يقضي به الفرد وقت فراغه يؤثر في حياته النفسية والاجتماعية تأثيرا عميقا، لذلك يوصي الباحـث بتهيئة الناشئين في ميادين التربية والتعليم لحسن استغلال أوقات فراغهم ، ويقترح تحريضهم علـى ممارسة الهوايات لتمكينهم من الاستمتاع بأوقات الفراغ والانتفاع بهـا .

* * *

مراجــل الفصــل الســادس

1. أحمد حامد منصور ، " تكنولوجيــا التعليــم وتنميــة القــدرة علــى التفكير الابتكــاري " ، ذات السلاســل ، الكويت ، 1986 م ، ص 229 .
2. أحمد زكي صالح ، " علــم النفــس التربــوي " ، مكتبــة النهضة المصــرية ، القــاهرة ، 1988 م ، ط 13 ، ص 149 ، 150 ، 168 .
3. أحمد عبادة سرحان وآخران ، " الإحصــاء " ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ،(بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 126 ، 127 .
4. السيد محمد خيري ، " الإحصــاء في البحــوث النفسيــة والتربوية والاجتماعية " ، دار الفكر العربــي ، القاهرة ، 1957 م ، ط 2 ، ص 122 ، 123 ، 354 ، 386 .
5. عبد الرحمن بن محمد سليمان أبو عمه وزميلاه ، " الإحصــاء التطبيقــي " ، عمــادة شــؤون المكتبات ، الرياض ، 1990 م ، ص 103 ، 106 .
6. عبد العزيز القوصي وزميلاه ، " الإحصــاء في التربيــة وعلم النفــس " ، مكتبــة الأنجلــو المصرية ، القاهرة ، 1956 م ، ط 2 ، ص 140 .
7. لطفي هندي ، " الإحصــاء التجريبــي " ، دار المعــارف بمصــر، القــاهرة ، 1971 م ، ط 2 ، ص 80 – 86 .

* * *

خاتمـــة

في إطار معالجة أثر النشاط الإذاعي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ، لجأ الباحث إلى صياغة إشكالية اللغة ، وعمد إلى توضيح علاقتها بحياة الفرد والمجتمع ، وانطلق من واقع اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية إلى وضع مخطط عملي منهجي مكرس لدراسة مدى ارتباط النشاط الإذاعي المدرسي بجملة مهارات التعبير اللغوي بشطريه الشفوي والكتابي ، وكانت فرضيات البحث تحوم حول أثر النشاط الإذاعي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ، وقد انحصرت مهارات التعبير اللغوي المعنية بالأمر في هذه الدراسة في سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها ، وفي تماسك العبارات وعدم تفككها ، وفي عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة ، وفي خلو الكلام من الأخطاء اللغوية .

وأثناء قيام الباحث بتنفيذ مخطط بحثه ، حاول في حدود الإمكان أن يعرض ما توفر لديه من دراسات سابقة متصلة بموضوعي النشاط المدرسي والتعبير اللغوي ، وأن يتطرق إلى ظهور المذياع وانتشاره ، وأن يكشف عن استخدامات المذياع في الحياة اليومية ، وأن يربط بين التربية والإعلام شكلا ومضمونا ، وأن يصل إلى تقديم صورة نموذجية مرجعية للإذاعة المدرسية والنشاط الإذاعي المدرسي .

وفي مجال اللغة والتعبير قام الباحث بتوضيح نشأة اللغة ووظائفها وفنونها المختلفة ، وبادر إلى إبراز قيمة اللغة والتنويه بمنزلتها في ميدان التربية والتعليم ، وأشاد بأهمية التعبير وبالأهداف الأساسية االمتوخاة من تدريسه في شتى المراحل التعليمية ، واعتنى بذكر مجمل مهارات التعبير اللغوي بنوعيه الشفوي والكتابي ، وحرص على إيجاز ألوان التعبير وتحديد السمات الرئيسية المميزة لكل لون منها على حدة .

وانطلاقا من الأسس العلمية المعهودة في بناء المناهج ، ومن العناصر الجوهرية التي يتألف منها المنهج التربوي ، ومن المهارات اللغوية التعبيرية التي يدور حولها البحث ، ومن خصائص العينة التجريبية والضابطة التي تضم أربعة وعشرين تلميذا من الذكور والإناث في الصف السابع من التعليم الأساسي ، تفرغ الباحث لبناء برنامج تعليمي تجريبي إذاعي مدرسي داخلي مقترح لتنمية مهارات التعبير اللغوي ، وتجرد لتهيئة الظروف المادية والمعنوية المساعدة على إجراء تجربة النشاط الإذاعي المدرسي في حدود البرنامج التعليمي التجريبي المقترح .

وكانت تجربة النشاط الإذاعي المدرسي تتضمن قيام أفراد المجموعة التجريبية بتحضير برامج إذاعية مدرسية متنوعة يقومون بتقديمها إلى زملائهم في المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها ، وخلال الفترة الزمنية المخصصة لتجربة النشاط الإذاعي المدرسي كان الباحث يراقب أفراد المجموعة التجريبية ، ويضطلع بمهمة تدريبهم على إعداد البرامج الإذاعية المدرسية وعلى إلقائها .

وفي ضوء نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في عينة البحث ، تبين أن للنشاط الإذاعي المدرسي أثرا بالغ الأهمية في تنمية مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المدرجة في البرنامج التجريبي ، وعلى هذا الأساس يوصي الباحث المعنيين بالأمر في حقول التربية والتعليم بأن يبذلوا ما في وسعهم لتمكين الناشئين في التعليم الأساسي على وجه الخصوص من الانتفاع بنعيم الإذاعة المدرسية وخيرات النشاط الإذاعي المدرسي .

وعلى ا الاعتماد ومنه الهداية والرشاد

* * *

مراجـع البحـث

1. إبراهام مولس وميشال سوشون ، " التربية والإعلام " ، ترجمة عبد المجيـد البـدوي ، المنظمـة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1985 م ، ص 3 ، 25 .
2. إبراهيم السمرائي ، " التطـور اللغــوي التاريخـي " ، دار الأندلس ، بيـروت ، 1983 م ، ط 3 ، ص 14 ، 17 ، 19 ، 143 .
3. إبراهيم إمام ، " الإعـلام والاتصـال بالجماهيـر " ، مكتبـة الأنجلـو المصـرية ، القـاهرة ، 1984 م ، ط 3 ، ص 11 ، 177 – 181 ، 296 – 304 ، 430 ، 431 ، 437 ، 438 .
4. إبراهيم أنيس ، " اللغـة بيـن القوميـة والعالميـة " ، دار المعـارف ، القاهــرة ، 1970 م ، ص 11 – 38 .
5. إبراهيم مطاوع ، " الوسائـل التعليميـة " ، مكتبـة النهضـة المصرية ، القـاهرة ، 1974 م ، ص 236 – 265 .
6. ابن منظور ، " لسـان العـرب " ، دار صادر للطباعة والنشر ودار بيروت للطباعة والنشـر ، بيروت ، 1955 – 1956 م ، م 5 ، ص 184 .
7. أبو خلدون ساطع الحصري ، " مـا هـي القوميـة ؟ " ، مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة ، بيروت ، 1985 م ، ص 43 – 58 .
8. أحمد حامد منصور ، " تكنولوجيـا التعليـم وتنمية القـدرة علـى التفكيـر الإبتكـاري " ، ذات السلاسل ، الكويت ، 1986 م ، ص 184 ، 229 .
9. أحمد حسين اللقاني ، " المناهـج بيـن النظريـة والتطبيـق " ، عالـم الكتــب ، القـاهرة ، 1989 م ، ط 3 ، ص 17 ، 31 ، 33 ، 77 - 274 .

10. أحمد رضا ، " معجـم متـن اللغـة - موسوعـة لغويـة حديثـــة " ، دار مكتبـة الحيـاة ، بيروت ، 1960 م ، م 5 ، ص 555 .
11. أحمد رضا العاملي ، " مولـد اللغـــة " ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيـروت ، 1956 م ، ص11 - 32 .
12. أحمد زكي صالح ، " علـم النفـس التربـوي " ، مكتبة النهضة المصرية"، القاهرة ، 1988 م ، ط13 ، ص20 ، 145 ، 149 ، 150 ، 168 ، 199 ، 200 .

13. أحمد عبادة سرحان وآخران ، " الإحصـــاء " ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 126 ، 127 .
14. أحمد كمال أحمد وعدلي سليمان ، " المدرسـة والمجتمـع " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القـاهرة ، 1972 م ، ص 6 ، 7 .
15. أسلي جيرداهل ، التنشئة على وسائل الإعلام في البيئة المدرسية ، " مستقبليـات " ، رقم 46 ، مجلة التربية الفصلية ، اليونيسكو ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثاني ، 1983 م ، ص 57 – 59 .
16. إسماعيل محمود القباني ، " التربيـة عـن طريـق النشـاط " ، لجنة التأليف والترجمة والنشـر ، القاهرة ، 1984 م ، ط 2 ، ص 34 ، 35 ، 41 – 61 ، 159 – 16 .
17. الإدارة العامة للمعجمات ، " معجـم علـم النفـس والتربيـة " ، الهيئة العامـة لشـؤون المطـابع الأميرية ، القاهرة ، 1984 م ، ج 1 ، ص 7 ، 58 ، 87 .
18. الأزهري ، " تهذيـب اللغـة " ، تحقيق محمد علي النجار وآخـرين ، الـدار المصـرية للتـأليف والترجمة ، القاهرة ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ج 2 ، ص 378 .
19. " الجريـدة الرسميـة " ، مديرية الرئاسة ، الجزائـر، العدد 33 بتاريخ 23 أبريل 1976 م - عدد خـــاص .
20. الجوهري ، " الصحــاح في اللغـة والعلوم " ، إعداد وتصنيف نديم مزعشلي وأسامة مزعشلي ، دار الحضارة العربية ، بيروت ، 1974 م ، م 1 ، ص 447 ، 462 ، م 2 ، ص 74، 569 ، 612 .
21. الدمرداش سرحان ومنير كامل ، " المناهـج " ، دار العلوم للطباعة ، القـاهرة ، 1972 م ، ط 3 ، ص 6 - 31 ، 46 ، 48 ، 146 - 157 ، 343 .

22. السيد محمد خيري ، " الإحصـاء في البحوث النفسيـة والتربوية والاجتماعية " دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1957 م ، ط 2 ، ص 122 ، 123 ، 354 – 386 ، 412 ، 413 .
23. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، " مـن قضايا اللغـة العربيـة المعاصـرة " ، إدارة الثقافة ، تونس ، 1990 م ، ص 12 ، 13 ، 32 ، 39 ، 44 ، 58 ، 305 .
24. " النشرة الرسمية للتربية الوطنية " ، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ، الجزائر، العدد 185 بتـاريخ 16 أبريل 1976 م – عدد خـاص .
25. اليونيسكو ، " أصـوات متعـددة وعالـم واحـد – الاتصال والمجتمع اليوم وغـدا " ، الشـركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 م ، ص 51 ، 52 ، 71، 74، 77، 80 .

26. أنطوان م . الخوري ، " أعـلام التربيـة ، حياتهـم – آثارهـم " ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 5 - 255 .
27. أوتاواي أ . ك . س . ، " التربيـة والمجتمـع – مقدمة في اجتماعيات التربية " ، ترجمـة وهيـب إبراهيم سمعان وآخرين ، دار الطباعة الحديثة ، القاهرة ، 1960 م ، ص 1 ، 14 .
28. أوكونور دي . جي . ، " مقدمـة في فلسفة التربيـة " ، ترجمة محمد سيف الدين فهمي ، القـاهرة الحديثة للطباعة ، القاهرة ، 1972 م ، ص 16 ، 17 .
29. بشير عبد الرحيم الكلوب ، " التكنولوجيـا في عملية التعلـم والتعليـم " ، دار الشـروق للنشـر والتوزيع ، عمـان ، 1988 م ، ص 41 ، 56 ، 89 ، 90 .
30. بشير عبد الرحيم الكلوب ، " في تقنيـات التربيـة – استخدام الأجهزة في عملية التعليم والـتعلم " ، مكتبة المحتسب بعمان ودار إحيـاء العلوم ببيروت ،1987 م ، ط 2 ، ص 173 – 184 .
31. بشير عبد الرحيم الكلوب وسعود سعادة الجلاد ، " الوسائـل التعليمية – إعدادها وطرق استعمالها " ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1977 م ، ط 3 ، ص 92 - 98 .
32. بول ر . وندت ، " التعليـم بالوسائل السمعيـة والبصريـة " ، ترجمة أحمد محمود طنطـاوي ، دار القلم ، القاهرة ، 1963 م ، ص 15 - 75.
33. " تقويـم مردود برامـج اللغـة العربيـة للصف التاسع من التعـليم الأساسـي " ، وثيقـة إداريـة بالمديرية الفرعية لتقويم البرامج ، وزارة التربية الوطنية بالجزائر، فبفري 1994 م ، ص1 - 15 .
34. تومـا جورج خـوري د . ، " المناهـج التربويـة – مرتكزاتهـا ، تطويرهـا وتطبيقاتهـا " ، المؤسسـة الجامعيـة للدراسـات والنشـر والتوزيع ، بيـروت 1983 م ، ص 11 ،17 ، 55 ، 56 ، 130 – 133 .

35. تيري د . بيغ وآخرون ، " الراديـو واستخداماتـه في التنميـة الاجتماعية " ، ترجمة ونشر وحدة اليونيسكو الإقليمية لوسائل الاتصال في الأنشطة السكانية للبلاد العربية ، (بدون ذكر مكان النشر وتاريخ النشر) ، 3 – 209 .
36. جابر عبد الحميد جابر ، " سيكولوجيـ ـة التعلـم " ، دار النهضـة العربيـة ، القاهرة ، 1972م ، ص 170 ، 171.
37. جان بياجي ، " التوجهـات الجديدة للتربيـة " ، ترجمة محمد الحبيب بلكوش ، دار توبقال للنشـر ، الدار البيضـاء ، 1988 م ، ص 10 ، 15 ، 24 ، 60 .
38. جان بياجي ، "علـم النفـس وفـن التربيـة " ، ترجمة محمد بردوزي ، دار توبقال للنشر، الـدار البيضاء ، 1990 م ، ط 4 ، ص 103 ، 113 .

39. جان جاك روسو ، " محاولـة فـي أصـل اللغـات " ، ترجمة محمد محجوب ، الـدار التونسـية للنشر ، (بدون ذكر مكان النشر) ، 1985 م ، ص 27 ، 34 ، 35 ، 44 ، 47 .
40. جرجي زيدان ، " الفلسفـة اللغويـ ـة والألفـاظ العربيـة "، دار الحداثـة ، بيـروت ، 1982 م ، ط 2 ، ص 130 .
41. جلاسر و . ، " مـدارس بـلا فشـل " ، ترجمة محمد منير مرسي ، عـالم الكتـب ، القـاهرة ، 1973 م ، ص 18 ، 19 .
42. جورج م . بيل وآخران ، " القيـادة وديناميكيـة الجماعـات " ، ترجمة محمد علـي العريـان وإبراهيم خليل شهـاب ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1969 م ، ص 118 .
43. جوردون أولبورت وليوبوستمان ، " سيكولوجيـة الإشاعـة " ، ترجمة صلاح مخيمر وعبده ميخائيل رزق ، دار المعارف ، القاهرة ، 1964 م ، ص19 – 252 .
44. جوسلين د . ، " المدرسـة والمجتمـع العصـري " ، ترجمة محمد قدري لطفي وآخرين ، عـالم الكتب ، القاهرة ، 1972 م ، ص 139 ، 154 .
45. جون و . باكمن ، " كيـف تستعمـل الوسائـل السمعيـة والبصريـة " ، ترجمة مصطفى بدران ، دار القلم ، القاهرة ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 18 – 25 .
46. حامد عبد القادر وآخران ، " علـم النفـس التربـوي " ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القـاهرة ، 1966 م ، ج 1 ، ط 4 ، ص 202 – 205 .
47. حذام محمد ضيـاء القزويني ، " التربيـة الترويحيـة " ، الدار العربية للطباعة ، بغداد ، 1978 م ، ص 33 ، 48 .

48. حسين حمدي الطوبجي ، " وسائـل الاتصـال والتكنولوجيـا فـي التعليـم " ، دار القلم ، الكويت ، 1986 م ، ط 9 ، ص 19 – 37 .
49. حنا غالب ، " مـواد وطرائـق التعليـم فـي التربيـة المتجـددة " ، (بدون ذكر دار النشـر) ، بيروت ، 1966 م ، ص 382 ، 388 - 390 ، 393 ، 395 ، 401 ، 427 .
50. خليل صابات ، " وسائـل الاتصـال نشأتهـا وتطورهـا "، مكتبة الأنجلو المصرية ، القـاهرة ، 1987 م ، ط 5 ، ص 411 – 510 .
51. دافيد ج . هوكريدج ، تكنولوجيـا التعليـم فـي الحاضـر والمستقبـل ، ترجمة أحمد رضا محمـد رضا ، " مستقبــل التربيــة " ، مجلـة دوريـة للتربيـة ، اليونيسكو ، القـاهرة ، العـدد الثالـث ، 1982 م ، ص 56 .

52. ديوبولود ب . فان دالين ، " مناهـج البحـث في التربيـة وعلـم النفـس " ، ترجمة محمد نبيـل نوفل وآخرين ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1985 م ، ط 3 ، ص 348 – 385 .
53. رالف ن . وين ، " قامـوس جـون ديـوي للتربيــة – مختـارات مــن مؤلفاتــه " ، ترجمـة محمـد علـي العريان ، مكتبـة الأنجلو المصريـة ، القـاهرة ، 1964 م ، ص 56 – 58 ، 97 ، 99 ، 178 ، 179 ، 182 .
54. روبرت ف . ميكر ، " الأهـداف التربويـة " ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهـاب نادر ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1967 م ، ص 4 -11 ، 35 ، 57 ، 95 ، 99 .
55. روبير دوترانس وآخرون ، " التربيـة والتعليـم " ، ترجمة هشام نشابة وآخـرين مكتبـة لبنـان ، بيروت ، 1971 م ، ص 45 ، 72 ، 73 ، 81 – 84 ، 86 ، 87 ، 109 ، 111 ، 173 .
56. روجيه كلوس ، " التربيـة بواسطـة الإذاعـة – الإذاعـة المدرسيـة " ، ترجمـة اليونيسـكو ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، 1955م ، ص 5 – 89 .
57. ريتشارد بيرك ، " استخـدام الراديـو فـي محـو أميـة الكبـار " ، ترجمة صلاح عبـد الحميـد العربي ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القـاهرة ، 1977م ، ص 15 – 167 .
58. رينه لابوردري ، التربية الخاصة بوسائط الاتصال في فرنسا ، " مستقبليـات"، رقـم 50 ، مجلـة التربية الفصليـة ، اليونيسكو ، المجلد الرابع عشر ، العـدد الثاني ، 1984 م ، ص 317 – 321 .

59. صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد ، " فـي طـرق التدريـس – التربيـة وطـرق التدريـس " ، دار المعارف ، القاهرة ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ط 15 ، ج 1 ، ص 13 .

60. عباس محجوب ، " مشكـلات تعليـم اللغـة العربيـة – حلـول نظريـة وتطبيقيـة " ، دار الثقافـة ، الدوحة ، 1986 م ، ص 7، 8 ، 27 ، 36 ، 54 ، 55 .

61. عبد الجليل محمد المحجوب ، " كيـف نصنـع رجـالا " ، مكتبة النجاح ، تونس ، (بـدون ذكـر تاريخ النشر) ، ص 12 – 14 .

62. عبد الحميد فائد ، " رائـد التربيـة العامـة وأصـول التدريـس " ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، 1975 م ، ط 3 ، ص 394 – 397 .

63. عبد الرحمن بن محمد سليمان أبو عمه وزميلاه ، " الإحصـاء التطبيقـي " ، عمـادة شـؤون المكتبـات ، الرياض ، 1990م ، ص 103 ، 106 .

64. عبد الرحمن جلال الدين السيوطي ، " المزهـر فـي علـوم اللغـة وأنواعهـا " ، تحقيق محـمد أحمـد جـاد المولـى وآخريـن ، دار إحياء الكتب العربية ، (بدون ذكر مكان النشر وتاريخ النشر) ، ج 1 ، ص 8 – 14 .

65. عبد العزيز القوصي وزميلاه ، " الإحصـاء فـي التربيـة وعلـم النفـس " ، مكتبـة الأنجلـو المصرية ، القاهرة ، 1956 م ، ط 2 ، ص 50 ، 51 ، 54 – 69 ، 140 .

66. عبد العزيز شرف ، الإعـلام ولغـة الحضـارة ، " اللسـان العربـي " ، مجلة دوريـة للأبحـاث اللغوي ونشاط الترجمة والتعريب ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ، الرباط ، المجلـد الثالـث عشر ، 1976 م ، ص 210 - 212 .

67. عبد العزيز شرف ، " العربيـة لغـة الإعـلام " ، دار الرفاعي للنشـر والطباعـة والتوزيـع ، الرياض ، 1983م ، ص 39 – 66 .

68. عبد العزيز شرف ، " المدخـل إلـى وسائـل الإعـلام " ، دار الكتاب المصـري بالقـاهرة ودار الكتـاب اللبناني ببيروت ، 1980 م ، ص 182 ، 225 – 247 .

69. عبد العزيز عبد المجيد ، " فـي طـرق التدريـس – اللغـة العربيـة ، أصولهـا النفسيـة وطـرق تدريسهـا " ، دار المعارف ، القاهرة ، 1961 م ، ج 1 ، ص 14 - 18 ، 38 – 56 .

70. عبد العليم إبراهيم ، " الموجـه الفنـي لمدرسـي اللغـة العربيـة " ، دار المعـارف ، القـاهرة ، 1975 م ، ط 8 ، ص 42 - 48 ، 57 – 59 ، 70 ، 71 ، 73 ، 145 – 152 ، 399 ، 403 .

71. عبد الطيف حمزة ، " الإعـلام والدعايـة " ، مطبعـة المعارف ، بغـداد ، 1968م ، ص 6 ، 8 ، 60 ، 64 ، 75 ، 96 ، 108 – 110 ، 157 – 228 .
72. عبد ا عبد الدائم ، " التربيـة التجريبيـة والبحـث التربوي " ، دار العلم للملايـين ، بيـروت ، 1974 م ، ط 2 ، ص 8 .
73. عبد ا عبد الدائم ، " التربيـة عبـر التاريـخ مـن العصـور القديمـة حتـى أوائـل القـرن العشريـن " ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1981 م ، ط 4 ، ص 11 – 630 .
74. عبد المنعم سيد عبد العال ، " طـرق تدريـس اللغـة العربيـة " ، مكتبة غريب ، القاهرة ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 8 – 11 ، 15 ، 49 ، 50 ، 53 – 55 ، 59 ، 109 ، 110 .
75. عثمان أمين ، " فـي اللغـة والفكـر" ، معهـد البحوث والدراسات العربيـة ومطبعة النهضـة الجديـدة ، القاهرة ، 1967 م ، ص 6 – 56 .
76. عـز الديـن إسماعيـل ، " التفسيـر النفسـي لـلأدب " دار العودة ودار الثقافة ، بيروت ، 1963 م ، ص 13 .

77. على الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي ، " الأصـول الحديثـة لتدريـس اللغـة العربيـة والتربيـة الدينيـة " ، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القـاهرة ، 1971 م ، ص 3 ، 4 ، 7 ، 13 – 17 ، 26 ، 57 ، 60 ، 162 ، 163 ، 251 – 263 ، 271 ، 280 ، 281 ، 319 ، 372 ، 390 .
78. علي القاسمي ، " مختبـر اللغـة " ، دار القلـم ، الكويت ، 1970 م ، ص 24 - 26 .
79. علي عبد الواحد وافي ، " اللغـة والمجتمـع" ، شركة مكتبـات عكاظ للنشـر والتوزيـع ، جـدة ، 1983 م ، ط 4 ، ص 9 - 20 .
80. علي عبد الواحد وافي ، " علـم اللغـة " ، مكتبـة نهضـة مصـر ، القـاهرة ، 1962 م ، ط 5 ، ص 88 – 97 ، 236 ، 244 .
81. علي عبد الواحد وافي ، " فقـــه اللغـــة " ، لجنـة البيـان العربـي ، القـاهرة ، 1968 م ، ط 6 ، ص 173 .
82. عمـر فـروخ ، " عبقريـــة اللغـــة العربيـــة " ، دار الكتـاب العربي ، بيروت ، 1981 م ، ص 15 - 17 .
83. غودال ف . ج . ، " الراديـــو " ، ترجمـة سهيل حسـيب سـماحة ، منشـورات مكتبـة سميـر، بيروت ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 6 – 36 .

84. فاخر عاقل ، "معجـم علـم النفـس – إنكليـزي فرنسـي عربـي" ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1979 م ، ط 3 ، ص 14 ، 33 ، 34 ، 56 ، 60 ، 105 .
85. فان رايبر ، " مساعـدة الطفـل علـى إجـادة الكـلام " ، ترجمة صلاح الـدين لطفـي ، مكتبـة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1960 م ، ص 13 ، 14 ، 104 ، 107 ، 111 ، 118 .
86. فتح الباب عبد الحليم سيد وإبراهيم ميخائيل حفظ ا ، " وسائـل التعليـم والإعـلام " ، عـالم الكتب ، القاهرة ، 1976 م ، ط 2 ، ص 22 – 27 ، 41 ، 225 – 239 .
87. فتحي الأبياري ، " الإعـلام الدولـي والدعايـة " ، دار المعرفـة الجامعيـة ، الإسكندريـة ، 1985 م ، ص 15 - 17 ، 141 - 284 .
88. فتحي علي يونس وآخران ، " أساسيـات تعليـم اللغـة العربيـة والتربيـة الدينيـة " ، دار الثقافة للطباعـة والنشـر، القاهرة ، 1981 م ، ص 14 ، 103 – 116 ، 118 ، 119 ، 133 ، 153 ، 157 – 198 ، 233 ، 234 ، 242 – 244 ، 246 ، 247 ، 249 ، 251 – 256 .
89. فرنان ترو ، " الإعـلام " ، ترجمـة محمـود الغندور ، سلسلة مـاذا أعـرف ؟ ، المنشـورات العربيـة ، (بدون ذكر دار النشر ومكان النشر وتاريخ النشر) ، ص 5 ، 45 .

90. فكري حسن ريان ، " النشـاط المدرسـي – أسسـه ، أهدافـه ، تطبيقاتـه " ، عالـم الكتـب ، القاهرة ، 1989 م ، ط 3 ، ص 75 ، 95 ، 121 .
91. فؤاد البهي السيد ، " الأسـس النفسيـة للنمـو مـن الطفولـة إلـى الشيخوخـة " ، دار الفكـر العربـي ، القاهرة ، 1968 م ، ط 2 ، ص 197 .
92. فؤاد سليمان قلادة ، " أساسيـات المناهـج فـي التعليـم النظامـي وتعليـم الكبـار " ، دار المطبوعـات الجديـدة ، (بدون ذكر مكان النشر) ، 1976 م ، ص 38 – 40 ، 92 ، 93 .
93. فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة ، " المناهـج المعاصـرة " ، منشاة المعارف ، الإسكندرية ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 5 ، 11 ، 39 - 51 ، 64 - 69 ، 78 – 84 ، 94 - 130 .
94. فيجوتسكي ل . س . ، " التفكيـر واللغـة " ، ترجمـة طلعت منصور ، مكتبـة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1976 م ، ص 74 ، 79 ، 80 ، 187 ، 233 ، 252 ، 260 .
95. فيرنك جنسوين ، وسائـط الاتصال والمهـام الجديـدة للمعلميـن ، " مستقبليـات " ، رقم 46 ، مجلة التربية التفصلية ، اليونيسكو ، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني ، 1983 م ، ص79– 84 .
96. قسطندي نقولا أبو حمود ، " الوسائـل فـي عمليـة التعلـم والتعليـم " ، مطبعـة المعـارف ، القـدس ، 1982 م ، ط 4 ، ص 8 ، 14 – 24 ، 105 ، 108 ، 336 ، 419 .

97. كجيل إيدي ، التعليـم ووسائـل الاتصـال – نظـرة إلى المستقبـل ، ترجمة محمد جلال عباس ، " مستقبـل التربيـة " ، مجلة دورية للتربية ، اليونيسكو ، القاهرة ، العدد الثالث ، 1979 م ، ص 16 .
98. كوربن هـ . دان ، " الترويـج فـن وريـادة " ، ترجمـة سعيد حشمت وحلمي إبراهيـم ، مكتبة النهضـة المصرية ، القاهرة ، 1964 م ، ص 95 ، 164 .
99. لطفي هندي ، " الإحصـ ـاء التجريبـي " ، دار المعـارف بمصـر ، القاهرة ، 1971 م ، ط 2 ، ص 80 – 86 .
100. " مـاذا يريـد التربويـون مـن الإعلاميين " ، مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخليـ ـج ، الرياض ، 1984 م ، ج 1 ، ص 9 – 430 ، ج 2 ، ص 7 – 370 ، ج 3 ، ص 1- 195 .
101. مارشال ماكلوهان ، " كيـف نفهـم وسائـل الاتصـال " ، ترجمـة خليـل صابات وآخريـن ، دار النهضـة العربيـة القاهرة ، 1975 م ، ص 336 - 338 ، 345 .
102. مجـد الديـن الفيروزابادي ، " القامـ ـوس المحيـ ـط " ، مطبعـة السعـادة بمصر ، (بـدون ذكر تاريخ النشر) ، ج 2 ، ص 136 .

103. محمد احمد الغنام ، الإعـلام من أجل تربيـة أفضل ، " التربيـة الجديـدة " ، مكتب اليونيسـكو الإقليمي للتربيـة في البـلاد العربيـة ، العـدد الخامس والعشرون ، السنة التاسعة ، ينـاير – أبريـل 1982 م ، ص 4 ، 9 .
104. محمد الخضر بن الحسين ، " حيـ ـاة اللغـ ـة العربيـ ـة " ، المطبعـ ـة التونسـية ، تـونس ، 1909 م ، ص 6 ، 7 ، 50 .
105. محمد الشيرازي الصباغ وآخران ، " دليـل النشـاط المدرسـي" ، المكتبـة العباسيـة ، دمشق ، 1971 م ، ج 1 ، ص 9 ، 93 – 104 .
106. محمد المبارك ، " خصائـص العربيـة ومنهجهـا الأصيـل فـ ـي التجديـ ـد والتوليـ ـ ـد " ، مطبعـة نهضـة مصر ، القاهرة ، 1960 م ، ص 4 ، 14 ، 26 ، 61 ، 62 ، 66 .
107. محمد جمال صقر، " مفاهيـم حديثـة للمناهـج الدراسيـة " ، جامعـة بيـروت العربيـ ـ ـة ، بيروت ، 1971 م ، ص 3 – 6 ، 20 ، 49 .
108. محمد خليفة بركات ، " مناهـج البحـث العلمـي فـي التربيـة وعلـم النفـس " ، دار القلـم ، الكويت ، 1974 م ، ص 87 – 93 .

109. محمد زياد حمدان ، " الوسائـل التعليميـة – مبادؤهـا وتطبيقاتهـا " ، مؤسسـة الرسالـة ، بيروت ، 1981 م ، ص 344 – 346 .
110. محمد زيان عمر ، " البحـث العلمـي مناهجـه وتقنياتـه " ، دار الشـروق للنشـر والتوزيـع والطباعـة ، جدة ، 1983 م ، ط 4 ، ص 87 - 115 .
111. محمد صالح سمك ، " فـن التدريـس للغـة العربيـة وانطباعاتهـا المسلكيـة وأنماطهـا العمليـة " ، مكتبـة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1975 م ، ص 356 – 431 ، 713 - 717 .
112.محمد صلاح الدين علي مجاور، " دراسـة تجريبيـة لتحديـد المهـارات اللغويـة فـي فـروع اللغـة العربيـة " ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م ، ص 7 - 178 ، 181 ، 182 ، 188 .
113. محمد صلاح الدين علي مجاور وفتحي عبد المقصود الديب ، " المنهـج المدرسـي - أسسـه وتطبيقاتـه التربويـة " ، دار القلـم ، الكويت ، 1984 م ، ط 6 ، ص 9 ، 25 – 29 ، 43 ، 55 – 62 ، 92 ، 165 ، 170 ، 247 ، 300 ، 490 ، 491 .
114. محمـد عبد القـادر أحمـد ، " طـرق تعليـم التعبيـر " ، مكتبـة النهضـة المصريـة ، القاهرة ، 1985 م ، ص 9 - 332 .
115. محمد عبد القادر أحمد ، " طـرق تعليـم اللغـة العربيـة " ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1986 م ، ط 5 ، ص 107 ، 108 ، 119 – 122 ، 139 ، 140 ، 142 – 155 ، 213 – 260 .

116. محمد عبد القادر حاتم ، " الإعـلام والدعايـة – نظريـات وتجـارب " ، مكتبـة الأنجلـو المصرية ، القاهرة ، 1972 م ، ص 76 .
117. محمد عطية الأبراشي ، " الآداب الساميـة مع بحـث مستفيض عن اللغـة العربيـة وخصائصها وثروتهـا وأسرار جمالهـا " ، دار الحداثة ، بيروت ، 1984 م ، ط 2 ، ص 212 ، 213 ، 228 .
118. محمـد عطيـة الأبراشي ، " الطـرق الخاصـة فـي التربيـة لتدريـس اللغـة العربيـة والديـن " ، مكتبـة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1958 م ، ط 2 ، ص 5 – 10 .
119. محمد عطية الأبراشي وأبوالفتوح محمد التوانسـي ، " الموجـز فـي الطـرق التربويـة لتدريـس اللغـة القوميـة " ، دار نهضـة مصر للطباعـة والنشر ، القاهرة ، 1980 م ، ص 5 ، 6 ، 89 – 95 ، 119 – 184 ، 209 ، 210 ، 220 ، 225 ، 226 ، 228 – 231 .
120. محمـد عيـد ، " فـي اللغـة ودراستهـا " ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1974 م ، ص 5 ، 6 .
121. محمـد لبيب النجيحي ، " فلسفـة التربيـة " ، مكتبة سعيد رأفت ، القاهرة ، 1967 م ، ط 2 ، ص 53 – 57 ، 77 – 106 ، 113 ، 169 – 185 ، 298 .

122. محمـد مرتضى الزبيدي ، " تـاج العـروس مـن جواهـر القامـوس " ، دار مكتبة الحيـاة ، بيروت ، (بدون ذكر تاريخ النشر) ، م 5 ، ص 231 ، م 10 ، ص 377 .
123. محمود أحمد السيد ، " الموجـز في طـرق تدريـس اللغـة العربية "، دار العـودة ، بيـروت ، 1980 م ، ص 11 ، 12، 15 ، 16 ، 21 ، 35 ، 50 ، 52 – 54 ، 59 – 61 ، 63 ، 85 – 89 .
124. محمـود رشدي خاطر وحسـن شحاتة ، " دليـل المناشـط الثقافيـة والتربويـة غيـر الصفيـة بالمـدارس الثانويـة فـي الوطـن العربـي " ، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافــة والعلــوم ، تونس ، 1984 م ، ص 1 – 151 .
125. محمـود علـي السمان ، " التوجيـه فـي تدريـس اللغـة العربيـة – كتاب المعلـم والموجـه والباحـث فـي طـرق تدريـس اللغـة العربيـة "، دار المعارف ، القاهرة ، 1983 م ، ص 18 ،27 – 30 ، 34 – 37 ، 70 ، 71 ، 123 – 130 ، 224 – 232 ، 243 – 260 .
126. محمـود فهمي حجازي ، " علـم اللغـة العربيـة – مدخل تاريخي مقارن فـي ضـوء التـراث واللغـات الساميـة " ، دار الثقافـة للنشـر والتوزيـع ، القاهرة ، 1992 م ، ص 10 ، 11 .
127. " معجـم مصطلحـات التنميـة الاجتماعيـة والعلـوم المتصلـة بهـا " ، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعيـة والثقافية بالجامعة العربيـة ، (بدون ذكر مكان النشر) ، 1983 م ، ص 23 ، 50 .

128. ميشال سوشون ، التعليـم ووسائـل الإعـلام – أوجـه الخـلاف والشبـه بينهمـا ، ترجمــة أمين محمود الشريف ، " مستقبـل التربيــة " ، مجلة دورية للتربيــة ، اليونيسكو ، القاهرة ، العـدد الأول ، 1982 م ، ص 120 .
129. نايـف محمـود معـروف ، " خصائــص اللغــة العربيـة وطرائــق تدريسهــا " ، دار النفائــس ، بيـروت ، 1985 م ، ص 23 - 29 ، 31 ، 32 ، 69 ، 71 ، 72 ، 87 – 94 ، 132 ، 133 ، 198 – 205 ، 223 ، 225 .
130. نيللر ج . ف . ، " فـي فلسفـة التربيــة " ، ترجمـة محمـد منير مرسي وآخـرين ، عـالم الكتـب ، القاهرة ، 1972 م ، ص 46 – 49 ، 58 ، 175 – 179 .
131. هنري ديوزيد ، الاتصـال والتربيـة ، ترجمـة حمدي أحمـد النحاس ، " مستقبـل التربيـة " ، مجلة دورية للتربيــة ، اليونيسكو ، القاهرة ، العدد الأول ، 1980 م ، ص 41 .
132. وارن ك . أجي وآخران ، " وسائـل الإعـلام – صحافـة ، إذاعـة ، تليفزيـون " ، ترجمـة ميشال تكلا ، مكتبة الوعي العربـي ، القاهرة ،(بدون ذكر تاريخ النشر) ، ص 16 ، 397 – 439 .

133. " وسائـل الإعـلام وأثرهـا فـي المجتمـع العربـي المعاصـر " ، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم ، تونس ، 1992 م ، ص 144 .
134. وليام ل . ريفرز وآخران ، " وسائـل الإعـلام والمجتمـع الحديـث " ، ترجمـة إبراهيـم إمـام ، دار المعرفة ، القاهرة ، 1975 م ، ص 120 ، 310 ، 313 ، 318 ، 335 ، 338 ، 356 .
135. وهيب سمعان وآخران ، " دراسـات فـي المناهـج " ، مكتبـة الأنجلو المصـرية ، القـاهرة ، 1966 م ، ط 2 ، ص 39 - 143 ، 152 ، 166 ، 170 ، 185 – 188 ، 303 .
136. وول و . د . ، " التربيـة البنـاءة للأطفـال " ، ترجمـة عبد العزيـز الشناوي ومحمد عـادل الأحمر ، المنظمة العربيـة ، للتربيـة والثقافـة والعلـوم ، تونس ، 1987 م ، ص 116 .
137. يحيـى حامـد هنـدام وجابـر عبـد الحميـد جابـر، " المناهـج – أسسهـا ، تخطيطهـا ، تقويمهـا " ، دار النهضـة العربيـة ، القـاهرة ، 1975 م ، ط 2 ، ص 9 ، 13 – 23 ، 38 ، 124 – 135 ، 151 – 182 ، 213 .
138. يوسـف مصطفـى القاضـي ، " مناهـــج البحـــوث وكتاباتهـــا " ، دار المريـخ ، الريـاض ، 1979 م ، ص 79 ، 89 ، 98 .
139. Alain Beaudot , " la créativité à l'école ", L'Education , Presses Universitaires de France , Paris , 1980 , 3e éd . , p. 87 et 91 .
140. Denis Baril et autres , " Techniques de l'expression écrite et orale 1 " , Editions Sirey , Paris , 1969 , p. 241 et 266 .

141. Dobbelaere G . , " Pédagogie de l'expression " , aureres , aux presses d'île de France , Paris , 1961 , p. 32 , 33 et 37 .
142. Emile Littré , " Dictionnaire de la langue française " , Jean – Jacques Pauvert , Paris , 1956 , Tome 1 , p. 144 .
143. Lionel Bellenger , " L'Expression Orale " , Que sais-je ? , Presses Universitaires de France , Paris , 1979 , p. 3 , 49 et 81 .
144. Louis D'Hainaut , " des fins aux objectifs de l'éducation " , Education 2000 , Edition Labor , Bruxelles – Fennand Nathan , Paris , 1977 , p. 23 et 24 .
145. Paul Robert , " Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française ", SNL - Casablanca et SAFOR – Paris , 1957 , Tome 2 , p. 1851 , 1272 , Tome 3 , p. 423.
146. Theo Decaigny , " Communication audio - visuelle et pédagogie, Education 2000 " , Editions Labor , Bruxelles , 1973 , p. 20 – 174 .
147. Viviane et Gilbert de Landsheere , " définir les objectifs de l'éducation " , Presses Universitaires de France , Paris , 1977, 2e éd . , (Pédagogie d'aujourdhui) , p.23 – 29 .

148. Mark Blaug , " Economics of education " , A Selected Annotated Bibliography , Pergamon Press, Oxford, 1970 , Second edition , p. 18.
149. Stephen Ross , " The meaning of education " , The Hague Martinus Nijhoff , Netherlands , 1966 , p. 4 – 112 .
150. " The Oxford English Dictionary " , Clarendon Press , Oxford , 1961 , second published , Vol. 1, p.95 , Vol.3 , p.280 , 447 , Vol.9 , p.139 .

* * *

ملاحــق البحــث

رسائل تشجيعية من مراكز عالمية للبحث العلمي .

وثائـق إداريـة من مصالـح وطنيـة مختلفـة .

صـور متنوعة لتلاميذ النشاط الإذاعي المدرسي .

مقتطفات نموذجية من البرامج الإذاعية المدرسية .

جـ ـدول نسـ ـب الاحتمـالات لاختبـ ـار "ت" .